DOCUMENT RESUME

ED 293 752 SO 018 706

TITLE	Seminario Tecnico Regional Sobre Alternativas de Educacion Basica de Adultos en el Marco de la REDALF del Proyecto Principal de Educacion en America Latina y el Caribe (Colonia Tovar, Venezuela, 29 de Septiembre al 3 de Octubre, 1986). Documento Final. (Regional Seminar on Alternatives for Basic Adult Education in the REDALF Project for Education in Latin America and the Caribbean (Colonia Tovar, Venezuela, September 29-October 3, 1986). Final Document.)
INSTITUTION	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Santiago (Chile). Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.
PUB DATE	Feb 87
NOTE	98p.; Document cover reads "Alternativas de Educacion Basica de Adultos" (Alternatives for Adult Basic Education).
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Adult Education; *Curriculum Development; Developing Nations; *Educational Development; Foreign Countries; International Education; *Nonformal Education
IDENTIFIERS	*Caribbean; *Latin America

ABSTRACT

The final report of a conference concerning adult basic education de Adultos en el Marco de la REDALF del related to innovative projects in adult education in nine countries. A wide spectrum of issues related to adult basic education, curriculum, methodology, evaluation, and research are analyzed in the context of educational planning. Among the goals are the creation of documentation for future program development and the establishment of a system of regional networks composed of national institutions, planning processes, and horizontal cooperation among countries. The papers include the history of specific educational projects and discussions of the current financial, social, and political crises in the area. (NL)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

BEST COPY AVAILABLE

ED293752

ALTERNATIVAS DE EDUCACION BASICA DE ADULTOS

SEMINARIO TALLER REGIONAL

Colonia Tovar, Venezuela, 29 de Septiembre-3 Octubre 1986

DOCUMENTO FINAL

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Juan Carlos Tedesco

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

SUB187406

unesco
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OREALC

Santiago de Chile, 1987.

REDALF

UNESCO
OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE

SEMINARIO TECNICO REGIONAL SOBRE ALTERNATIVAS DE EDUCACION BASICA DE ADULTOS EN EL MARCO DE LA REDALF DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

(Colonia Tovar, Venezuela, 29 de septiembre al 3 de octubre, 1986)

Documento final

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE
REDALF

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indentifique el autor y la fuente.

El autor es responsable por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Publicado e impreso por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

Santiago,Chile, febrero 1987.

INDICE

PRESENTACION

1. ANTECEDENTES 7
2. OBJETIVOS 8
3. PARTICIPANTES 8
4. ORGANIZACION DEL SEMINARIO 8
5. METODOLOGIA 9
6. PRESENTACION Y ANALISIS DEL DOCUMENTO BASE 10
7. PANEL SOBRE "PROPUESTA TEMATICA Y SUGERENCIA PARA LA DISCUSION" 19

8. EXPOSICION Y ANALISIS DE EXPERIENCIAS REALIZADAS POR ORGANISMOS GUBERNAMENTALES 23
   - 8.1 La Rioja. Argentina (Marta Fierro) 23
   - 8.2 México. (Celia Solis) 31
   - 8.3 Venezuela. (Luis Contreras y Ligia Alfonso) 36
   - 8.4 Uruguay. (Barcel Rodas) 38
   - 8.5 Cuba. (ana María Rojas) 42
   - 8.6 Brasil. (Carmen Perrotta) 47

9. EXPOSICION Y ANALISIS DE EXPERIENCIAS REALIZADAS POR ORGANISMOS NO GUBERNAMENTALES Y ENTES PARAESTATALES 51
   - 9.1 Fundación Carlos Chagas. Brasil (Madza Julita Nogueira) 51
   - 9.2 Universidad Pedagógica Nacional. Colombia (Martha Baracaldo) 53
   - 9.3 Presentación de la experiencia de la Empresa Nacional de Puertos ENAPU (Perú). 57
   - 9.4 Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (CIDE). Chile (Patricio Montero) 60
   - 9.5 Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. (CREFAL). México. (Daniel Schugurensky) 62
   - 9.6 Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos. (CLEBA). Colombia. (Oscar Londoño) 68

10. ANALISIS COLECTIVO Y SINTESIS SOBRE ASPECTOS CENTRALES DE LAS EXPERIENCIAS DE ONG Y ENTES PARAESTATALES 70

11. CONSTITUCION DE GRUPOS Y PROPUESTAS TEMATICAS PARA LA DISCUCION: 73
11.1 Grupo de Trabajo Nº1. Concepción de la Educación Básica de Adultos.
- Conclusiones 73
11.2 Grupo de Trabajo Nº2. Currículo, Contenidos, Metodología, Materiales, Evaluación.
- Conclusiones 76
11.3 Grupo de Trabajo Nº3. Investigación
- Conclusiones 79
11.4 Grupo de Trabajo Nº4. Agentes de Educación de Adultos.
- Conclusiones 85

12. RESUMEN FINAL DE LA RELATORIA 90

ANEXO. RELACION DE PARTICPANTES. 92

PUBLICACIONES 96

PRESENTACION

Entre el 29 de septiembre y el 3 de octubre de 1986, en la Colonia Tovar, cercana a la ciudad de Caracas, Venezuela, se realizó el Seminario Técnico Regional sobre Alternativas de Educación Básica de Adultos, organizado como una de las actividades centrales de la Red Regional de Capacitación y Apoyos Específicos en Programas de Alfabetización y Educación de Adultos - REDALF.

Las instituciones integrantes de la REDALF -red creada como parte del Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación- consideraron que era conveniente y perentorio organizar una reunión que abordara la educación básica de adultos, cuyas expresiones fundamentalmente formales y de tipo tradicional no responden a las demandas y características de los adultos participantes en los centros vespertinos y nocturnos.

El presente documento constituye el informe final de dicho seminario y recoge con claridad el desarrollo de los aspectos más importantes tratados en él. La presentación y el análisis de la ponencia central y de las experiencias estatales y no gubernamentales que fueron expresamente convocados, ocupan parte importante de este documento.

Los participantes analizaron una serie de temas estrechamente relacionados: -Educación Básica de Adultos (EBA); concepción, currículum, contenidos, metodología, materiales, evaluación, investigación y agentes de educación de adultos-, en la necesidad de investigar y reflexionar sobre estos problemas en el contexto de su especificidad, llegándose a conclusiones relevantes en cuanto a alternativas de readecuaciones, transformaciones y cambios en la educación básica de adultos.

La OREALC expresa su mayor reconocimiento a la cooperación eficiente del Gobierno de Venezuela, representado por el Ministerio de Educación, a través de su Dirección de Educación de Adultos, que ayudó considerablemente al logro de los objetivos propuestos en la reunión. Asimismo, resalta el trabajo de relatoría conducido por el Sr. Félix Chaparro, relator general de este Seminario Técnico Regional.

1.- ANTECEDENTES

El Plan de Acción del Proyecto Principal de Educación adoptado por los países de América Latina y el Caribe, contempla como mecanismo fundamental para el desarrollo de sus programas prioritarios, el establecimiento y evolución de un sistema de redes regionales integrado por instituciones nacionales de los países de la región que favorezcan el intercambio de información y experiencias y la cooperación horizontal entre sus integrantes.

La Red de Capacitación de Personal y de Apoyos Específicos a los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos (REDALF) fue constituida en septiembre de 1985, encargándose la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) de su organización y promoción.

En marzo de 1986, la OREALC y el CREFAL organizaron un primer taller regional para el fortalecimiento de la REDALF, el que se celebró en

Pátzcuaro, Michoacán, México, como producto del cual se obtuvo un plan anual en el que se priorizaron las actividades de tipo regional y nacional, para desarrollarse en el primer año de funcionamiento de esta red regional.

Se acordó asociar las actividades regionales a temáticas consideradas de particular importancia y urgencia entre los países de la región. En esta perspectiva se definió como necesario encomendar a la OREALC la organización de un Seminario Técnico Regional sobre Alternativas de Educación Básica de Adultos, en el que se posibilite la reflexión y el rescate de experiencias innovadoras.

Venezuela, a través de su Dirección de Educación de Adultos, expresó su deseo de ser sede de esta reunión. Se firmó al respecto una carta acuerdo entre el Ministerio de Educación de Venezuela y la UNESCO, oficializándose la organización y ejecución de este seminario. La OREALC se encargó de la selección de experiencias, de la invitación a los participantes, de posibilitar un documento base y de organizar las actividades del evento. El Ministerio de Educación de Venezuela le correspondió seleccionar el local, apoyar la organización y desarrollo del seminario con movilización, equipo de secretaría y administración.

2.- OBJETIVOS

Se propuso como finalidad central del seminario analizar los problemas de la educación básica de adultos y las alternativas de solución a los mismos.

Además, se plantearon como objetivos específicos:

-Analizar las principales experiencias de tipo innovatorio en el marco de la REDALF, como posibles alternativas a dicha educación básica de adultos.

-Formular propuestas respecto a estrategias alternativas en los correspondientes programas oficiales.

3.- PARTICIPANTES

El carácter del seminario determinó que se seleccionaran países en cuyo ámbito se desarrollen experiencias innovativas relacionadas con la educación básica de adultos, o bien, expresen necesidades urgentes sobre el tema. La mayoría de las instituciones consideradas son miembros de la REDALF.

Se consideró la concurrencia de representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales y de especialistas regionales que en su mayoría fueron convocados en calidad de participantes. Fue contemplada también la inclusión de observadores.

En el anexo Nº1 se presenta la relación detallada de los participantes en el seminario.

Los miembros del seminario lamentaron la ausencia de la representante de Nicaragua, quien por razones ajenas a su voluntad no pudo llegar a Venezuela y participar en la reunión.

4.- ORGANIZACION DEL SEMINARIO

Los participantes se reunieron en Colonia Tovar, Venezuela, en la sede del Hotel Selva Negra, durante los días 29 de septiembre al 3 de octubre de 1986.

La sesión inaugural estuvo presidida por la Sra. Lilia González de Rivera, Directora de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional, en representación del Sr. Ministro de Educación de Venezuela y por el Sr. Antonio Pasquali, Coordinadór Regional de la UNESCO para América Latina y el

Caribe. Formaron parte del presidium los Sres. Luis Contreras, Director de Educación de Adultos de Venezuela, Blas Caruso, Director de Educación Media y José Rivero, especialista representante de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

En su discurso inaugural, el Sr. Antonio Pasquali dio la bienvenida a los participantes en nombre de la UNESCO y agradeció el apoyo brindado por las autoridades del Gobierno de Venezuela para la realización del seminario. Entre otros aspectos destacó tres puntos principales en relación con los problemas de la educación de adultos los que enunció con la calificación de paradojas: El primero, que la educación de adultos no es sólo para adultos. El segundo, que los modelos curriculares únicos de aplicación nacional no sólo atentan contra la diversificación sino también contradicen la participación. El tercero, que el uso de los medios de comunicación de masas recae en la unidireccionalidad y lo expositivo-impositivo, con lo cual aumenta la fuerza de las tendencias hacia la homogeneización.

En su discurso, la Sra. Lilia González de Rivera dio la bienvenida a los participantes en nombre del Gobierno de Venezuela y expresó su satisfacción por la realización del seminario en su país, así como su confianza en que los resultados de la reunión contribuirán de modo importante al mejor desarrollo de la educación básica de adultos en los países de la región.

El Sr. José Rivero, en representación de la OREALC, entidad organizadora y coordinadora del evento, señaló los principales antecedentes del evento, indicó sus objetivos generales y propuso la consideración de los temas más relevantes.

Posteriormente, los participantes eligieron a las autoridades del seminario que se constituyeron de acuerdo con la siguiente lista:

Presidente	: Luis Contreras
Vice Presidente	: Alberto Brusa
Relatoría	: Félix Chaparro (Relator General)
	: Daniel Schugurensky
	: Celia Solís

5.- METODOLOGIA

La metodología para el desarrollo de las actividades del seminario fue la siguiente:

En primer lugar se realizó la presentación del documento base en una reunión plenaria.

Luego, se hizo la exposición de los comentarios al documento mediante la intervención de dos participantes a quienes se les encargó específicamente la tarea de análisis del mismo.

Finalmente, hubo un debate general en el que se recogieron los aportes de varios participantes.

En una segunda fase se integró un panel con tres participantes quienes sobre la base de los resultados de las tareas previas, hicieron el análisis de las propuestas temáticas y de las sugerencias para la discusión a desarrollarse en el seminario.

Posteriormente se constituyeron cuatro grupos de trabajo, a cada uno de los

cuales se les encomendó la discusión de uno de los temas relacionados con los problemas de la educación básica de adultos, considerados particularmente importantes de analizar. Estos grupos, constituidos el primer día del evento, tuvieron la misión de rescatar de las experiencias y de los comentarios de todas las ponencias, los aspectos más afines al tema seleccionado.

En cuanto a la exposición y el análisis de las experiencias de innovación, se estableció un orden según el cual se consideraron en una primera fase todas aquellas correspondientes a las organizaciones gubernamentales y, en una segunda, a las organizaciones no gubernamentales y de tipo paraestatales.

Al terminar cada una de las fases se realizó un análisis colectivo y la posterior síntesis de los aspectos principales de los documentos conjuntos de experiencias presentadas.

En la última etapa de desarrollo del seminario, se cumplió con el trabajo de discusión grupal para cada uno de los cuatro temas seleccionados previamente y cuyas conclusiones particulares se reelaboraron en plenaria en función de los objetivos propuestos para la reunión.

6.- PRESENTACION Y ANALISIS DEL DOCUMENTO BASE (1)

Expositor: Félix Jorge Chaparro

Se comienza por señalar que en las expresiones de la política educativa de las instituciones gubernamentales, en todos los países de la región se enuncian la "participación" y "la solidaridad social" como aspectos destacados.

Se analizan las contradicciones y rupturas entre esos enunciados y la praxis.

Las acciones educativas estatales no corresponden en la intencionalidad ni en su desarrollo a las prácticas generadas por los grupos sujeto de la educación de adultos.

Sobre las concepciones que se suceden en la historia reciente se consideran particularmente la de educación de adultos, la educación permanente y la educación popular.

La primera se califica de compensatoria, la segunda como un "proyecto moderado de resignificación de toda la educación" y la tercera como un "proyecto radical".

Se indica que la planeación y organización de la educación básica responden a una administración centralizada aunque en algunos países se tiende a desconcentrar la operación. Se caracteriza al sujeto predominante como mayor de 15 años, aunque existen excepciones de menores de esa edad en algunos países.

Se atiende mayoritariamente a subescolarizados, a menores de 30 años, a un alto porcentaje de mujeres y a un elevado número de amas de casa, trabajadoras de servicio doméstico y de desocupados.

(1) El texto del documento base está publicado en el Nº 10-11 (diciembre 1986) del Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Esos datos manifiestan también el carácter compensatorio de la educación básica de adultos y su paralelismo con el sistema regular.

Se observa un predominio de motivaciones orientadas hacia la superación personal entre los sujetos, lo cual se relaciona con una baja expectativa de logros y de resultados concretos de la educación básica.

Esto se interpreta en términos de la idealización del saber y la asunción de la ignorancia, asociadas con la necesidad de "ser alguien" y obtener reconocimiento social.

La aplicación de currícula únicos no regionalizados ni discriminados según diferentes tipos de sujeto, no obedece a ausencias diagnósticas ni carencias presupuestarias. Más bien son respuestas indicativas de un mantenimiento de la desigualdad de oportunidades, en las cuales lo compensatorio se debe disimular.

Por otra parte, la educación básica para adultos es considerada como introductoria o preparatoria para la capacitación técnica o laboral.

Para complementar las acciones se ofrecen cursos de capacitación preferentemente orientados hacia los servicios personales.

En general, resultan ser cursos que promueven hobbies o aficiones, en tanto no abren oportunidades de inserción en ocupaciones no marginales respecto a la estructura productiva ni dan habilitación o competencia en los mercados de trabajo.

Los currícula son definidos con objetivos conductuales, los contenidos organizados por áreas de conocimiento y seleccionados con criterios enciclopedistas, la metodología procura enfáticamente la acumulación de datos y cuenta como recursos con libros deficientes y el uso unidireccional de los medios masivos.

Los objetivos conductuales precisos contradicen y niegan la conciencia crítica.

La participación no se da en ninguna de las fases del planeamiento y el desarrollo curricular.

Los contenidos y su tratamiento son prescriptivos y se dirigen más a la conducta que a la conciencia. No tratan de alcanzar el análisis de los problemas, sino de orientar el comportamiento del sujeto hacia las soluciones propuestas en la información de los libros de texto y en los mensajes transmitidos por los medios masivos.

El modelo de aprendizaje predominante es de producto-consumo.

Los agentes educativos no tienen especialización en el área de adultos, no reciben una adecuada capacitación ni asistencia técnica y sus remuneraciones, dedicación, permanencia, continuidad y estabilidad en los servicios de educación básica son habitualmente bajas.

Los sistemas abiertos y la utilización de los medios masivos revelan el intento de desescolarización, con un énfasis "cuantitativista" bajo una cobertura democratizante y tecnológicamente eficiente y, en este sentido, modernizante.

Los aportes de las investigaciones para la toma de decisiones de las autoridades educativas oficiales a nivel "macro" son de escasa relevancia.

Existen investigaciones de carácter "participativo" que contribuyen a aprovechar el conocimiento de determinados aspectos de la realidad y aplicarlos a la solución de problemas a nivel "micro".

Se critican las investigaciones "externa-cuantitativistas" en tanto se refieren

a una visión parcializada de la realidad social, a una ruptura entre la teoría y la práctica y a una consideración como "objeto" de la población estudiada.

Las investigaciones "participativas" y "cualitativas" se caracterizan por concebir el conocimiento de la realidad social no sólo en la captación de las "transformaciones" sino en las prácticas para la "transformación", por rechazar lo meramente descriptivo así como por definir una perspectiva totalizadora en el estudio de esa realidad.

Para abordar el tema de las innovaciones se señala la presencia de una dialéctica particular en las relaciones del Estado, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales de educación, los agentes educativos y los sujetos.

De los variados y posibles casos resulta que los organismos no gubernamentales tienen mayores opciones para orientar y desarrollar sus acciones con un máximo de coherencia ideológica, aunque su capacidad operativa no suele ser amplia. Sus problemas surgen cuando las acciones se inscriben en procesos populares que adquieren un carácter demasiado radical.

Los organismos gubernamentales tienen mayor sujeción a las políticas educativas del Estado y menos libertad de elección para determinar sus actividades, pero aun cuando la cobertura de sus servicios se define en términos restringidos, es siempre más amplia que la de las no gubernamentales.

Habitualmente se despliegan argumentos más o menos consistentes acerca de los vínculos entre la educación popular y el Estado, de lo monolítico e impenetrable, o de los espacios, brechas y fisuras en las instituciones educativas de gobierno y de las coyunturas permisivas o represivas.

También se suele invocar lo popular y la participación, pero sin una valoración correcta de sus alcances y significado.

Se habla de varios "autos" (autodidactismo, autoaprendizaje, autogestión) con expresiones muchas veces míticas sobre la conciencia de las clases populares, su homogeneidad y propiedad, cuya obvia implicación es la ignorancia de su contradicciones, de sus deficiencias y de las infiltraciones de la ideología dominante.

La falta de matices en la caracterización de las clases populares y las concepciones espontaneístas, llevan a apoyar proyectos reformistas y a ciertos programas de educación no formal cuyo destino es el fracaso.

Aún en países que viven un proceso revolucionario se descubre la presencia y la persistencia de mitos y sacralizaciones imprevisibles que cuestionan algunas ingenuidades teóricas y no pocos discursos ideológicos.

También hay posiciones desde las cuales se entienden a las dificultades educativas como meros problemas técnico-pedagógicos, que si bien tienen condicionamientos sociales, no se consideran en sus justas dimensiones ideológico-políticas.

En cuanto al sentido y los alcances de las innovaciones en educación básica para adultos se realizan algunas consideraciones previas a la descripción de cuatro experiencias particulares.

Las pocas acciones de innovación en la región se generan en el marco amplio de organizaciones no gubernamentales, pero generalmente con campos de influencia y proyección limitados.

Las experiencias innovadoras en la educación de adultos campesinos no diferencian resultados entre las acciones de tipo formal y las no formales y en el conjunto son de "efectos tenues".

La educación indígena plantea su eje central de preocupación en lo "intercultural" y lo "bilingüe" y relega las inquietudes innovativas orientadas hacia la educación básica de adultos tal como se la concibe habitualmente.

En general, las experiencias, sus resultados, las formas de evaluación, las limitaciones, las dificultades, las proyecciones educativas y sociales, dan cuenta de la relevancia del tema de las innovaciones así como de las necesidades de análisis y reflexión sobre el mismo.

Comentarios al Documento Base

Comentario de Marta Fierro

La realidad descrita en el documento base no corresponde únicamente a los problemas de la educación de adultos sino a todo el sistema formal. Mirado desde esta perspectiva, debemos entender que el desafío de este momento es replantear el rol de la escuela en todas sus modalidades y niveles, porque ella encierra un potencial que nos obliga a analizar su real transformación.

En la provincia de La Rioja, Argentina, hicimos en febrero de 1984 un diagnóstico similar al que aquí se plantea. Por lo tanto, no podemos menos que coincidir con las cuestiones básicas formuladas en el documento. El panorama, que es francamente desalentador, sólo podrá resolverse si hacemos el esfuerzo de revisar críticamente todos los elementos de la educación tradicional que hemos internalizado desde niños.

Quizás, el replanteo que hoy se hace sobre la educación básica de adultos se ha visto demorado porque la atención de los gobiernos y de las organizaciones internacionales se han centrado en los últimos años casi con exclusividad en las campañas de alfabetización. Sin dejar de considerar la importancia de éstas en algunos casos particulares, debe reconocerse que no produjeron resultados acordes con las cifras de dinero invertidas ni con las expectativas que generaron, tanto en la población como en las autoridades.

Se señala acertadamente en la presentación del documento base, que no existen diferencias entre los objetivos planteados para la educación básica para adultos en países con regímenes de gobierno diferentes.

En algunos casos se ha puesto un gran énfasis en términos como "participación", "solidaridad social" y otros. Una posible explicación es que, generalmente estos papeles son escritos por técnicos que elaboran su trabajo considerando por sobre todo lo que "debería decirse". Así, el divorcio entre lo técnico y lo político produce la formulación de objetivos basados en las teorías de moda, en lugar de ser expresiones verdaderas de la voluntad política y del análisis de la propia realidad. Los logros concretos en cada uno de los países son los que manifiestan los objetivos implícitos de los sistemas más allá de sus formulaciones; no caben dudas que la voluntad política es la que permitirá

realizar modificaciones estructurales en el sistema formal. Por otra parte, no puede desconocerse que la educación es parte de todo un proyecto político.

Desde esta perspectiva, si se pretenden cambios deberá considerarse con especial atención la coordinación del sector educativo con otras áreas de gobierno. Además deberán instrumentarse los canales de concreción para que sea realmente factible el logro de los objetivos propuestos. Esto presupone niveles de planificación que sean coherentes entre sí y congruentes con la ejecución y la evaluación. Esto significa definir acciones para el corto, mediano y largo plazo porque la realidad, educativa, -que demoró años en consolidarse-, no puede modificarse de un día para otro.

Un problema que merece especial atención es la falta de continuidad de los agentes educativos, pues esto significa que los recursos utilizados en su capacitación se desperdician exigiendo al sistema nuevas erogaciones. Quizás la práctica del "voluntariado" deba ser revisado, considerando tanto la cuestión económica como de real eficacia en los logros de aprendizaje.

El documento base revela implícitamente que en los países existen antagonismos subyacentes que deberíamos considerar en esta reunión. Ellos son:

- CANTIDAD que se atiende en el servicio para adultos.	- CALIDAD del servicio para adultos.
- Educación formal.	- Educación no formal.
- Expresiones teóricas.	- Realidades.
- Voluntad y expectativas.	- Voluntad y expectativas de los destinatarios.
- Agentes asalariados.	- Voluntariado.
- Maestros titulados.	- Agentes comunitarios no docentes.
- Maestros de niños.	- Maestros de adultos.
- Compromiso del agente.	- Retribución salarial.
- Capacitación por realizadores de programas.	- Institutos de capacitación docente o universidades.
- Agencias gubernamentales.	- Agencias no gubernamentales.
- Investigación.	- Acción.
- Localismo.	- Integración Latinoamericana.
- Conocimientos básicos.	- Capacitación en /y para el trabajo.
- Unidad de concepción y proyecto político.	- Descentralización.

La mayoría de ellos no son estrictamente antagónicos, sino que los gobiernos deberían encontrar según sus propias realidades, las fórmulas de interacción para que la educación básica de adultos responda a las urgencias presentes en Latinoamérica y el Caribe.

Me preocupa especialmente la simbiosis que se da entre niveles de escolaridad y sabiduría, pues implica que existe una desvalorización personal y colectiva por el gran número de analfabetos que existen en nuestra región. En la práctica, esto se traduce en discriminaciones para la participación, sin tener en cuenta la sabiduría que posee nuestro pueblo.

Otra cuestión que considero debe analizarse, es todo lo relativo a la integración de conocimientos y a la internalización de los mismos. Sin desconocer que el aprendizaje inicial de la lecto-escritura y el cálculo merece un tratamiento especial, creo que la preparación laboral es una herramienta pedagógica que no debe postergarse a niveles posteriores de la escolaridad. Esto no sólo por cuestiones metodológicas, sino fundamentalmente por las necesidades de los destinatarios del servicio educativo de adultos. Quizás esta cuestión influya en el deseo de asistencia y participación de los adultos, pues no podemos desconocer que la clientela potencial del sistema es muchísimo mayor de la que realmente está dispuesta a concurrir a un centro de educación básica. Todo nuestro trabajo debería basarse en la premisa que los adultos merecen una educación que no sea de segunda o de tercera. Deberíamos ofrecerles excelente nivel académico y metodologías adecuadas. En este aspecto cobra especial interés el análisis de cómo debe producirse el pasaje de microexperiencias a macrorrealizaciones.

Por último, creo que cabe una pregunta que dará realidad a todo el accionar de los gobiernos y de los que trabajan en educación de adultos, en la medida que se le responda con sinceridad: ¿Para qué se quiere que el adulto complete su nivel básico de escolaridad?

Considero que nuestro trabajo será productivo si asumimos que NO HAY VERDADES DOGMATICAS, NI RECETAS MAGICAS en este tema. Este seminario es una invitación a la búsqueda conjunta y producirá sus frutos si somos capaces de dialogar sinceramente, sin miedo a que se nos rotule, respetando las diferentes historias vividas y conocidas e intentando entender el contexto en el que cada compañero plantea su experiencia. Con honestidad intelectual debemos plantear estrategias concretas que posibiliten nuestro trabajo en países con diferentes realidades políticas.

Comentario de Celia Solís

En principio, se observa la necesidad de expresar el concepto de educación básica para adultos que en general opera en la región. Esta referencia facilitaría valorar los resultados y alcances de la misma y, en todo caso, permitiría también proponer un cambio en sus finalidades. De otra forma, la integración de la información acerca de los avances y problemas, se presenta sin un marco de referencia.

Puede apreciarse que la EBA en los países de la región, demanda el planteamiento de objetivos y contenidos básicos o elementales que darían una "cultura" común a los integrantes de cada país. También que se le puede considerar dentro del marco de la educación permanente y constituirse en un instrumento importante para promover y regular el cambio social.

Debe estimarse que el sujeto de esta educación se define por la edad y como una persona que deliberadamente accede a ella.

En la mayoría de nuestros países, la EBA se organiza y toma un lugar en el sistema educativo en los últimos 20 años. Podríamos afirmar que la voluntad política de promoverla se manifiesta en el hecho de que en cada país existe un departamento, un ministerio o una institución dedicada a la EBA. Es notorio que en la mayor parte de nuestros países se han establecido metas e ideales altos

en EBA. Las experiencias están en procesos de desarrollo y consolidación y el aumento de la cobertura debe considerar no sólo el incremento de los recursos financieros sino el desarrollo de metodologías y estrategias acordes con las características de cada región y cada país. Por lo tanto, en el apartado acerca de las características de la EBA en América Latina se deberían incluir algunos de los avances cualitativos y no solamente el esbozo categórico de sus deficiencias.

Por una parte se espera que la EBA sea todo, la educación útil y práctica que resuelva los problemas económicos y sociales de la población y también que sea determinante en el "cambio social". Pero las críticas se expresan en razón de eficiencias terminales, sin considerar los beneficios parciales de aquellos que habiendo participado, no han logrado concluir el proceso educativo.

El fomento de la participación social en estos programas tiene gran relevancia y lograr que la sociedad entienda a la EBA como una responsabilidad de todos, tiene gran trascendencia. Parece que todavía no valoramos suficientemente este alcance. La participación social tiene muchos aspectos, desde apoyar económicamente estas acciones, lograr que los sectores mejor preparados de la sociedad aporten tiempo y conocimientos y hasta valorar la labor que tiene un asesor voluntario en el logro de los objetivos educativos en su comunidad.

La participación solidaria tiene raíces históricas en nuestros pueblos. Sin embargo, se requiere intensificar las acciones para fomentarla y aporvecharla donde todavía existe y motivarla en aquellos grupos que han permanecido ajenos a ella.

En cuanto a su condición como educación compensatoria y dada la gran cantidad de jóvenes que en nuestros países cumplen 15 años sin contar con los conocimientos y habilidades que el resto de los jóvenes sí tienen, es un problema de equidad. La desigualdad educativa propicia marginación social. Se requiere asegurar a todos los jóvenes la posibilidad de lograr este derecho.

En cuanto a las mujeres, que en términos generales han estado marginadas de tal derecho, debería trabajarse intensivamente sobre todo por la función educadora que tiene en la familia. De esta forma se contribuirá a mejorar la educación de ellas y también la de sus hijos, función muy importante para la sociedad.

Es prioritario no sólo considerar la estructura de las áreas de aprendizaje, sino sobre todo reconocer que los adultos tienen experiencia y partir de ella. Su participación en la determinación de los planes y programas de estudio es importante como punto inicial, pero deben estimarse también los valores y requerimientos de la sociedad en general.

La innovación de educación básica para adultos debe plantear la posibilidad de ampliar la cobertura con un programa de calidad. Es decir, contando con un programa educativo que establezca las relaciones entre las necesidades de los adultos y las de lo social; podría emprenderse el conjunto de sus acciones con mayor garantía de éxito.

Este programa deberá estar planteado para las dimensiones que corresponden. Difícilmente las experiencias pequeñas, por exitosas que éstas sean, pueden generalizarse adecuadamente.

Por último, es conveniente proponer las siguientes líneas para el desarrollo de este seminario.

1. Concepto de EBA.

2. Planeación, identificación de grupos prioritarios.
3. Promoción de la participación social.
4. Planes y programas de estudio, materiales didácticos y evaluación.
5. Impacto del programa educativo.

Comentario de Oscar Londoño

a) El diagnóstico que se presenta requiere pensar de un lado, en las causas de los problemas detectados, e igualmente en las perspectivas que se presentan en América Latina.

Bien se conoce que en la base de la secundariedad de la EDA se encuentra un modelo de acumulación y un modelo político que han excluido prácticamente a la EBA o lo han estimulado sólo de acuerdo con los intereses de tales modelos.

En cuanto a las perspectivas, no podemos desconocer que el futuro de la EBA estará enmarcado en una profunda crisis económica, social, política de los países latinoamericanos y esto caracterizaráa la EBA en una situación de pauperización acelerada de los sectores subescolarizados y populares.

b) En el documento se presentan las innovaciones dentro de la concepción convencional, en la que ha primado la adaptación y no propiamente las respuestas creativas. Considero que se debe reconceptualizar la innovación a partir de las respuestas a preguntas cómo éstas:

¿"nuevo" en relación con qué?

¿"nuevo" al servicio de quién?

c) Considero, finalmente, que en este seminario debemos superar la visión estrictamente académica de la EBA, reconocer que la existe en el interior de los sectores populares y comenzar a pensarla desde allí.

Comentario de Carmen Perrotta

Después de la presentación de las experiencias de los diferentes países, hay que retomar la discusión del documento base a fin de definir una posición sobre los siguientes aspectos:

a) la especificidad del tipo de educación que se da en el ámbito de los movimientos y organizaciones populares.

b) el papel del maestro en el desarrollo de la EBA y los correspondientes cuestionamientos al "voluntariado".

c) las críticas (subyacente en el documento) a las propuestas que buscan el desarrollo de contenidos de las diferentes áreas de estudio con una definición universal a partir del saber sistematizado.

A mi modo de entender, en el capítulo III del documento, se hace una excelente observación sobre el contexto socio político económico en América Latina. Sin embargo, se debe agregar una visión prospectiva de la educación y enunciar una propuesta de política específica para jóvenes y adultos que demanda una búsqueda y una definición para cada país. En este sentido, considero imprescindible la inclusión de este ítem entre los temas de discusión. La educación básica de jóvenes y adultos merece una cuidadosa reflexión acerca de su propia identidad, antes que la atención sobre las innovaciones.

Comentario de Luis Contreras

No parece criticable el hecho de formular la búsqueda de las conductas en los

programas de educación de adultos.

Es decir, redactar objetivos en términos de conductas por cuanto esos programas obedecen, necesariamente, a los fines de la educación definidos por el Estado.

En consecuencia, ese Estado se plantea el tipo de hombre que le conviene. Así, no es posible adoptar posiciones que contraríen al Estado, salvo que se recurra al expediente, ya desechado, de hacer la revolución a través de la educación. En cualquier país, cualquiera que sea su orientación ideológica, la educación debe garantizar el statu quo.

Por otra parte, una de las funciones de la educación de adultos en América es compensar el déficit educativo y promover la movilidad vertical de las clases sociales más desposeídas.

La curiosa coincidencia en los propósitos de los proyectos oficiales (participación, solidaridad, democracia), debe buscarse en el esfuerzo por interpretar forzadamente y de manera homogénea, conceptos que de por sí tienen las más variadas caracterizaciónes, en función de los componentes ideológicos frente a las cuales se los ubique.

Conviene señalar que un problema principal de la educación básica de adultos lo constituye el conjunto de dificultades para su definición.

Comentario de Patricio Montero

Sin pretender cuestionar y mucho menos desmerecer la calidad del documento base, me parece importante señalar algunas preocupaciones:

a) En el documento hay una crítica muy fuerte a los objetivos conductuales expresándola como una negación a la formación de toma de conciencia. Sin desconocer que hay formulaciones de objetivos conductuales que han llevado a una mecanización y condicionamiento, conviene destacar que las conductas permiten inferir procesos internos de orden superior en los sujetos. Luego, el problema no es el uso de la "conducta" sino cómo se debe establecer su formulación. En otras palabras, la formulación de un objetivo determina un dominio de definición que contextualiza a la conducta. Los conductistas plantean un dominio muy reducido que produce una fragmentación de la situación de aprendizaje referida a un condicionamiento. En cambio, cognoscitivistas como EISNER, definen en su formulación un dominio amplio que se contrapone con el condicionamiento. Luego, pareciera que el problema no es usar objetivos conductuales sino cómo se formulan. Las sospechas planteadas sobre los enunciados de objetivos tales como "Participación" y "Solidaridad" sustentados por ideologías contrarias se explican justamente por la "vaguedad" de los objetivos. Además, la "conciencia" es observada mediante comportamientos de las personas frente a situaciones de la realidad. (Ej. Tipología de Freire).

b) Pienso que es importante señalar la existencia de algunas innovaciones que pretenden responder a necesidades locales de la comunidad para su desarrollo. Particularmente consideraría la nuclearización educativa, sus logros y dificultades. También para el análisis curricular señalaría a las escuelas productivas.

c) Un gran desafío de la innovación es cambiar el currículo oculto de la escuela formal transmitido mediante la práctica educativa.

7.- PANEL SOBRE "PROPUESTA TEMATICA Y SUGERENCIAS DE DISCUSION"

Participación de Alberto Brusa

I. Algunas consideraciones preliminares

En los puntos tratados en el documento base se fueron esbozando los que en esta propuesta temática se sugieren y son motivo de las siguientes reflexiones.

a) Tomamos como referencia dos realidades cuyas características socioeconómicas, políticas, educativas y culturales son diferentes. Hablamos de los casos de la EDA en Nicaragua y Uruguay. De ambas y con el ánimo de aportar a otras realidades, es que presentaremos cómo fueron desarrollados los temas propuestos desde nuestra experiencia y punto de vista.

b) Consideramos que los cinco temas planteados en el documento base se interrelacionan, y por lo tanto, son interactuantes. Esto nos lleva a una primera consideración para el tratamiento de los mismos. Creemos que según la realidad donde se desarrolla la EDA, la priorización de estos temas pueden variar. Por ejemplo consideramos que la EDA en el Uruguay actual demanda, que la investigación sea un tema prioritario.

II Acerca de los temas propuestos

a) *De la investigación*

Partimos del punto de vista que todo trabajador de la educación debe ser un investigador en potencia. En la situación por la que hoy transitamos es imprescindible que los trabajadores de la EDA, en todos los niveles, investiguen su realidad, tanto la socioeconómica y política como la educativa. Esto lo sostenemos por lo siguiente:

- porque ello es condición de perfeccionamiento de la propia labor educativa.
- porque es necesario desmitificar el concepto de investigación científica y volver a darle justa acepción.
- porque en el prolongado círculo vicioso de la dependencia llegamos a no investigar lo que realmente nos interesa, a no crear nuevas metodologías, a sostener que no podemos investigar porque no somos especialistas y, por tanto, debemos delegar esta tarea a "expertos".

Creemos que el modelo pedagógico de la EDA en Nicaragua está presente, la investigación no es sólo problema de un equipo de especialistas, sino que la misma corre y fluye por todos los aspectos del programa. En los materiales utilizados en los colectivos de educación popular vemos que las fases metodológicas (observación y análisis de la realidad y transformación), encierra en gran medida esa afirmación. Sin embargo, se tuvieron muchas limitaciones para potencializar esto que aquí se plantea.

La investigación a nuestro entender, debe recorrer a lo largo y ancho toda la acción de la EDA, los aspectos organizativos, educativos y administrativos y

responder a los objetivos, fines y principios que tienes en cada realidad concreta.

Consideremos que la investigación es determinante para la elaboración y ejecución del currículo, los materiales educativos de apoyo, la metodología y el maestro.

b) *Del currículum*

Los aspectos planteados en el documento base son sin duda un punto de referencia para el seminario y poco tendríamos que ampliar. Sin embargo, consideramos que hay dos aspectos que debemos profundizar entre otros. Ellos son:

1. ¿A partir de dónde se seleccionan los contenidos?

2. La organización de los mismos ¿por qué optan por áreas interrelacionadas? Sean áreas o asignaturas ¿a qué responden y qué vinculación tiene la organización y el criterio de selección de los contenidos?

c) *Del maestro de la EBA*

Reiteramos lo que en el punto anterior planteamos acerca de los contenidos del documento base. Sin embargo, nos permitimos expresar sobre este tema lo siguiente:

- La relación entre los contenidos y su organización con el maestro ¿cómo influye sobre este último?

- El voluntariado versus o en complementación con el maestro asalariado - los derechos y deberes de ambos-. Sus motivaciones y estímulos.

- ¿Qué grado de especialización tienen los maestros en su formación profesional? Hablemos de los llamados Institutos Normalistas o Centros de Formación de Maestros y la inclusión de la andragogía en sus currícula.

- ¿Qué percepción tiene el pueblo del rol del maestro?, y por tanto ¿qué valor tiene la sociedad para el maestro?

d) *De la evaluación*

Quizás nuestras debilidades sobre este aspecto nos lleve a afirmar que este tema es a nuestro juicio, uno de los retos más difíciles. Muchas veces, individual y colectivamente, afirmamos que es más difícil evaluar que enseñar, planear y programar.

Finalmente quisiéramos plantear otros dos aspectos.

1. El documento base y nuestra experiencia plantea uno de los retos básicos en la hora actual ¿Cómo buscar con el rigor que demanda, una conceptualización sobre qué es EBA? En el marco de los múltiples y largos esfuerzos de nuestros trabajadores de educación de adultos en los distintos países y a través de su historia, han generado elementos, sin duda, innovadores en muchos casos.

2. ¿Cuáles son las formas y medios de intercambio de dichas experiencias en forma masiva entre los trabajadores de EDA?

Participación de Madza Julita Nogueira

Dentro de los temas que se presentan a discusión en este seminario, creo que uno de los más candentes es el que se refiere a los contenidos a ser transmitidos a través de los educadores de adultos.

Urge rescatar el papel fundamental de la enseñanza pública en cuanto instan-

cia donde las clases populares se apropian de los contenidos y del conocimiento sistematizado que les pueden ser útiles en su lucha por la transformación de la sociedad.

Durante la década del 70, el pesimismo pedagógico penetra difusamente en nuestras escuelas con ecos surgidos de las universidades y de teorías donde se encaraba una escuela como absolutamente determinada por los intereses dominantes. (Violencia Simbólica - Boudín y Passeron; aparatos ideológicos del Estado - Althusser; Escuela Dualista - Baudelot y Establet). Con eso, muchas personas comprometidas con el proyecto del proletariado dejaron de actuar en el sistema público de enseñanza pasando a desarrollar prácticas alternativas en educación popular.

Contra esta tendencia reaccionan los educadores brasileños reunidos en la Asociación Nacional de Educación (ANDE) y pasan a defender la revalorización de la escuela pública que, invadida por las masas en las últimas décadas, tienen obligación de adecuarse a esta nueva clientela. Aseguramos que la educación popular puede y debe darse también en el ámbito del sistema público de enseñanza.

La presencia de los trabajadores en la escuela pública garantiza una posibilidad de que ésta deje ser una institución únicamente destinada a reproducir los valores dominantes y donde las clases populares puedan reconquistar el saber.

El saber es una fuerza productiva, y como tal, posee un enorme potencial de transformación (V. Petit). Exactamente por eso, la clase dominante, al expandir las oportunidades de escolarización , cuida que el aumento cuantitativo se haga a costa del empobrecimiento cualitativo, evitando así mismo el peligro que representa la transmisión de conocimiento dinámicos, verdaderos e instrumentales para los dominados.

Es fundamental que los profesores de adultos comprendan la dimensión política de su trabajo pedagógico, percibiendo que uno de sus aspectos esenciales está en la transmisión de contenidos que sean herramientas para una comprensión y transformación de la realidad.

Estos contenidos no pueden ser, por lo tanto, enciclopédicos y formales como lo denuncia el documento base. Hay que establecer puentes entre el conocimiento universal producido socialmente, y la práctica concreta de los alumnos, de tal forma que éstos, partiendo de su experiencia particular, consigan llegar a una abstracción que permita percibir la realidad como una síntesis de múltiples determinaciones (K. Kosic).

De allí se desprende que la formación de agentes de educación de adultos es algo que se debe encarar de forma seria y rigurosa. Otro planteamiento es que es imposible pensar soluciones para un seguimiento del sistema aislado de las demás instancias del sistema educativo. Así, al tratar la educación de adultos, tenemos que tomar en cuenta las necesidades de que la escuela de 1º nivel disminuya su nivel de selectividad, y deje de expulsar millares de alumnos (que después retornan para buscar los "restos" de educación que les pertenecen en la enseñanza de adultos).

También es preciso considerar la urgencia de reformar la enseñanza de 2º nivel, para que se dedique a formar buenos profesores porque de su competencia depende en gran parte, el éxito de la escuela básica regular para adultos.

Y además hay que canalizar las preocupaciones de la universidad, para que

dirija sus investigaciones sobre los problemas de la educación básica y enfrente cómo puede actuar en el reciclaje de los agentes de educación básica.

Participacion de Cayetano de Lella

Este encuentro nos ofrece la oportunidad de discutir los grandes problemas de la EBA en América Latina y el Caribe. Retomando algunos de los enunciados en el documento base, deseo manifestar algunas preocupaciones que podrían analizar en el trabajo de las distintas comisiones.

1. Al considerar la temática de la investigación surge la necesidad de formar agentes de educación básica para adultos, capaces de investigar con la participación activa de los educando, no sólo las características de éstos las variables contextuales en que desarrolle el proceso sino su propia práctica educativa.

2. Además de extendernos en propuestas vinculadas con la investigación participativa, será conveniente analizar diversas metodologías que incluyen eminentemente el compromiso de todos los involucrados, con la ayuda de equipos técnicos de apoyo comunitario (ministerial, universitario).

Si se desea obtener conocimientos nuevos y generalizables, a nivel macro, más allá del aquí y ahora, que puedan ser comunicados y aplicables en otros contextos será útil ese apoyo técnico específico.

3. Reivindicar las aproximaciones cualitativas (P. ej. que combinan técnicas grupales de recolección de datos, con coordinación abierta, y análisis del corpus recogido con el apoyo antes citado) dados los escasos recursos de nuestros países en crisis, porque ellas permiten obtener elementos más explicativos que las costosísimas y consabidas técnicas cuantitativas de la sociología empírica (V. gr. encuestas, cuestionarios, etc.) que no suelen trascender el nivel descriptivo.

4. ¿No tendríamos que poner en tela de juicio en nuestras comisiones algunos preconceptos de la EBA que han llegado a constituir verdaderos mitos?

5. ¿Qué puede, lícitamente sostenerse hoy del autodidactismo, entendido como el proceso de aprendizaje que realiza una persona por sí misma, sin la ayuda de nadie, considerados por diversos enfoques antitradicionalistas como un ideal pedagógico? ¿Debe seguir siendo así?

¿Acaso no tiende a reproducir un modelo de aprendizaje concebido como consumo individual y pasivo de contenidos producidos por un polo emisor? En la medida que se vincula con la instrucción programada ¿no se reiteran pautas tradicionales de aprendizaje que contradicen lo que pregona su propio discurso teórico?

¿No será necesario reivindicar lo grupal, no las caricaturas participacionistas de la "dinámica de grupos" como el ámbito privilegiado del aprendizaje del adulto?

¿Cómo revalorizar en concreto la trascendencia de los vínculos interpersonales de las relaciones cara a cara, con fuertes connotaciones emocionales en la adquisición y preeminencia de los aprendizajes personal y socialmente más significativo y en los cambios profundos de las pautas de conducta de los adultos?

6. La no directividad que plantea una falsa contradicción entre dirección consciente y espontaneidad, entre la iniciativa docente y la experiencia, y la libertad de los alumnos ¿no encubre una profunda directividad al desvalorizar o negar las ambivalencias internas del saber popular, de la ideología y la cultura

de las clases populares?

Dado que las clases subordinadas no poseen formas homogéneas de conciencia ¿No resulta necesario rescatar y depurar críticamente lo mejor de su conciencia y de su cultura? ¿Se pueden plantear momentos de continuidad y de ruptura entre la experiencia del adulto y la construcción de un conocimiento científico no dogmático? ¿Cómo sintetizar estas falsas antinomias para revalorar una dirección enraizada en la espontaneidad?

7. La absolutización de la "experiencia inmediata", de la lección de las cosas, como única fuente de conocimiento ¿no parte de un concreto ficticio para oponerse al abstraccionismo y al culto del libro?

¿No se requiere partir de esa realidad pero para transcenderla, asegurando la posibilidad de la generalización y de la abstracción, no privando a los adultos de las clases subordinadas de los conocimientos universales, para que dejen de ser patrimonio exclusivo de las clases dominantes?

¿No es necesario superar las soluciones meramente fácticas, localistas, con objetivos extraeducativos y pedagógicos que vayan más allá del espontaneísmo o el basismo?

8. ¿No son las organizaciones naturales, las instituciones comunitarias y los circuitos de influencia de los adultos las que garantiza el reclutamiento, la permanencia y los logros de los objetivos de un programa educativo?

¿Se puede poner en el educador aislado, o en un conjunto de ellos el peso del reclutamiento, prescindiendo de los canales sociales o aparatos de hegemonía de las clases populares para promover y garantizar el acceso y perseverancia de los adultos?

Los modelos organizativos o estrategias que acentúan la importancia de los medios de comunicación en la difusión e inscripción posterior de eventuales clientes potenciales ¿no han mostrado ya sus limitaciones?

Una deficiencia básica de esta perspectiva vinculada a la teoría de la cultura de masas ¿no consiste en ignorar el peso decisivo de las organizaciones y los líderes sociales intermedios en la toma de decisiones y en los procesos de cambio?

8.- EXPOSICION Y ANALISIS DE EXPERIENCIAS REALIZADAS POR ORGANISMOS GUBERNAMENTALES

8.1. Presentación de la experiencia de La Rioja (Argentina)

(Marta Fierro)

I. Algunas consideraciones previas:

Este proyecto se inscribe en el marco del "Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial y Elemental Riojana" (M.E.I.E.R.), que intenta modificar mediante acciones al corto, mediano y largo plazo ,el rol de la escuela para que la educación pueda apoyar el proceso de desarrollo integral de las comunidades particulares y de la provincia en general. De esta forma no puede separarse las realizaciones del Programa M.E.I.E.R.,del III Plan Quinquenal de La Rioja, que

es el plan general de gobierno. Este programa se elaboró a partir de una consulta inicial a la comunidad riojana y contempla las cuestiones educativas de los niveles inicial, primario y postprimario y a las modalidades de adultos, de niños y de formación profesional, tanto formales como no formales.

Al analizar globalmente la situación, se tuvo en cuenta:

a) lo tradicionalmente considerado en la provincia sobre la modalidad:

- Servicios formales de terminalidad de escuela primaria.
- Servicios formales de formación profesional.

b) lo tradicionalmente no considerado en la provincia sobre educación de adultos:

- Influencia de los medios de comunicación.
- Acciones de capacitación y desarrollo de tareas en campo de otras áreas de gobierno y diversas instituciones (empresas, gremios, etc.).
- Participación de los adultos en organizaciones intermedias (cooperativas, centros vecinales, gremios, etc.).
- Apertura de acciones de capacitación docente donde participen también miembros de la comunidad.
- Acciones con los adultos a partir de las escuelas de niños, que modifiquen la ruptura escuela-comunidad y permitan crear canales de educación de adultos generalmente desaprovechados.
- Proyectos de educación no formal cuyos destinatarios mediatos son los niños, pero los inmediatos sus padres. (Nivel inicial no formal en zonas rurales de escasa población).

Simultáneamente con el comienzo de estos trabajos al iniciarse la gestión democrática, el Gobierno Nacional de Argentina plantea la realización de un "Plan Nacional de Alfabetización y Educación Permanente" y la firma de convenios con las provincias para su ejecución. Luego de un año y medio de negociaciones, el gobierno de la Rioja decide desarrollar su propio proyecto y no organizar una campaña de alfabetización, sino reformular la modalidad de educación primaria que la provincia tenía.

II. Necesidades detectadas y soluciones propuestas

Necesidad	Propuesta de Solución
Atender integralmente la problemática del adulto marginado y no sólo el nivel de alfabetización.	Trabajar en centros educativos que ayuden a reflexionar sobre la realidad de la comunidad y realicen acciones que tiendan a modificarla con la acción coordinada entre diversas áreas de gobierno.
Sistematizar y favorecer las acciones de promoción comunitaria.	Crear comisiones mixtas, integradas por un representante del consejo en esa localidad y uno del municipio, que garanticen que la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de promoción se realicen con la participación activa de alumnos y docentes.

Favorecer la organización comunitaria y su capacitación de autogestión.	Realizar investigaciones participativas participativas que detecten las necesidades prioritarias de la comunidad. Los contenidos a desarrollar en los núcleos generadores de aprendizaje brindarán herramientas para ello. Los propios alumnos serán los responsables de proponer estrategias de solución y ejecutarlas con otros miembros de la comunidad y áreas del gobierno. Si fuere necesario ellos deberán realizar las gestiones locales, redactar notas, ect.
Educar para y en el trabajo.	Integrar la preparación laboral requerida en cada localidad a la educación básica de adultos.
Descentralizar las decisiones educativas del Consejo de Educación para responder a las problemáticas locales.	Los alumnos, docentes y comisiones mixtas, mediante prácticas de investigación participativa, detectarán las necesidades educativas del medio y en base a ellas se organizará el currículo. Del mismo modo se resolverán las cuestiones relativas a horarios, lugares, etc.
Instrumentar un sistema de capacitación continua a los agentes intervinientes con apoyo en sus lugares de trabajo.	**A. CAPACITACION** Periódicamente se realizaron: • Instancias compartidas para docentes y miembros de comisiones mixtas: En cada una se evalúa lo realizado y se replanifica el trabajo. • Instancias para docentes: sobre investigación participativa y actividades de aprendizaje a partir de núcleos generadores. • Instancias para miembros de comisiones mixtas: sobre diagnósticos comunitarios y manifestaciones culturales. • Excepto la instancia compartida, las otras dos integraban a estos agentes a otros cursos del programa MEIER.

	B. SEGUIMIENTO Se realizaron visitas periódicas de apoyo a: • Comisiones mixtas y docentes para diagnósticos y acciones de promoción comunitaria. • Docentes para apoyar el proceso de modificación en dinámicas de aprendizajes y organización curricular.
Evaluación para expansión cuantitativa y mejoramiento cualitativo.	Se solicitó y obtuvo apoyo técnico y financiero de UNESCO-OREALC para realizar el I Taller de Evaluación del Proyecto a 10 meses de iniciar la experiencia. Taller "Los Centros de Educación Comunitaria del Adulto y las necesidades educativas de la comunidad". Contó con asesoramiento técnico de un especialista de la OREALC. Apuntó a formular aspectos de organización curricular considerando las necesidades educativas básicas (lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias elementales) y las derivadas de la producción, de las condiciones sociales del medio, de la organización comunitaria y laboral. También se inició la reformulación de los métodos e instrumentos de evaluación y las consideraciones sobre la capacitación de los agentes de los nuevos centros. • Se continúa con las estrategias de seguimiento planteadas y se redefine la capacitación de los nuevos agentes. Los docentes incorporados el año anterior se integran al equipo de capacitadores.

III. Acciones iniciales para planificar el proyecto

A.- Elaboración de la propuesta básica.

B.- Selección de localizaciones de la experiencia a partir de las solicitudes recibidas y de las cifras estadísticas.

C.- Reuniones con responsables de otras áreas del gobierno.

D.- Reuniones con diputados e intendentes para definir el proyecto y los convenios a firmar.

IV. Propósitos generales del proyecto

A.- Nivel comunidad en general:

- Promover el desarrollo comunitario con la participación activa de la propia comunidad.
- Procurar que las acciones de los centros de educación de adultos se vuelquen al servicio de las comunidades rurales y urbanas marginales.
- Responder a las necesidades educativas del medio, tanto en los aspectos de conocimientos básicos, de la producción y de la problemática social como de la organización comunitaria.

B.- Nivel Alumnos:

- Formar promotores comunitarios que voluntariamente sean agentes de transformación socio-económica.
- Brindar preparación laboral que permita generar fuentes de recursos genuinos en cada localidad, donde los trabajadores sean conscientes de sus deberes y derechos.
- Cubrir las necesidades educativas básicas de los adultos.

C.- Nivel Docente:

- Formar docentes especializados para enseñar a adultos, respetando y valorizando las condiciones psicológicas de éstos, su realidad comunitaria y el crecimiento autogestionario de la comunidad.

D.- Nivel Supervisor:

- Colaborar para que la educación del adulto se constituya en área específica dentro de un nuevo sistema de enseñanza, no como reparatoria de lo que no hizo la escuela primaria, sino capaz de responder a planes locales de desarrollo comunitario integral.

E.- Nivel Comisiones Mixtas:

- Constituirse en un real equipo de apoyo a la tarea del docente y de los alumnos.
- Planificar, ejecutar y evaluar en forma conjunta con los alumnos, docentes y comunidad, las acciones de promoción realizadas.
- Garantizar que el centro cubra total o parcialmente las necesidades educativas del medio.

V. Descripción sintética de lo que se espera obtener

A.- A Nivel Departamental:

Se espera que en cada uno de los municipios existan recursos humanos capaces de generar, proponer y ejecutar respuestas a las necesidades educativas del medio, en función de los propios programas de desarrollo.

B.- A Nivel Local:

Se desea que la comunidad participe activamente en la resolución de su problemática, organizándose para encarar solidaria y autogestionariamente las cues -

tiones relativas a su propio crecimiento. Además, que la educación y los educa - dores ocupen un rol específico en este proceso atendiendo a los requerimientos educativos de la localidad.

Los adultos de cada centro educativo deben aprender las cuestiones básicas, y adquirir una preparación laboral que les permita ser promotores comunitarios naturales en alguno de los siguientes rubros:

- promotores primarios de salud.
- promotores de extensionismo rural.
- promotores de saneamiento ambiental.
- promotores culturales y deportivos.
- promotores comunitarios del nivel inicial no formal.
- promotores de defensa civil.

O bien producir artesanías según la zona (Ej.: Tejidos, cerámica, curtiem - bre, etc.) y estar capacitados para concretar la conformación de organizaciones intermedias: cooperativas, gremios, mutuales, conociendo la finalidad de ellas.

Los alumnos adultos deben asumir una actitud crítica con respecto a la in - terpretación de la Constitución Nacional y Provincial y a la legislación laboral, especialmente en lo que se refiere a derechos y deberes de los trabajadores.

Por otra parte, se espera que estén capacitados para proponer acciones alter - nativas que permitan producir cambios en el sistema socioeconómico actual de sus localidades.

VI. Metas

	Centros		Departamentos	
	Previstos	Reales	Previstos	Reales
1985	- 7	8	7	7
1986	- 12	26	10	12
1987	- 13	-	15	-
1988	- 30	-	18	-
1989	- 50	-	18	-

VII. Acciones realizadas por los centros

En este ítem sólo se consideran las acciones relativas a los centros de 1985, pues el resto de ellos son de reciente creación.

A modo de ejemplo se puntualizan las siguientes:

• Creación de centros vecinales. (En algunos casos se logró y en otros se trabaja para ello).

• Gestiones y apoyo en las tareas para extender la instalación de alumbrado público.

• Desmalezamiento de terrenos.
• Limpieza de basurales.
• Forestación de determinados sectores de la localidad.
• Promoción del cuidado de la forestación realizada por otras instituciones. Cumplimiento de labores concretas de atención a las nuevas plantas.
• Arreglo de plazas, clubes deportivos y blanqueado de árboles.
• Realización de "beneficios" para apoyar a gente que necesitaba ayuda económica o para obtener fondos para realizar otras acciones.
• Creación de botiquines comunitarios.
• Autofinanciamiento del equipamiento y de los alimentos en el centro educativo.
• Integración de inmigrantes al medio.
• Planificación de acciones que generen trabajo en las comunidades mediante organizaciones precooperativas: huertas, granjas o apiarios comunitarios, confección de sábanas, producción artesanal de aperos, bozales, tientos, etc.
• Campaña sobre vacunación antiaftosa.
• Elaboración de folletos sobre aspectos que interesan a los trabajadores y a la comunidad en general para promover la reflexión sobre temas de interés en la zona.

VIII. Dificultades

En algunos casos ya han sido superadas, o están en vías de hacerlo y en otros, no se detectan formas de solución. La situación varía según los centros.
• Atención simultánea de alumnos de tres ciclos diferentes.
• Vergüenza inicial de los alumnos en concurrir al centro.
• Deserción de algunos alumnos.
• Discontinuidad en la asistencia de algunos alumnos.
• Conformación de las comisiones mixtas para que efectivamente cumplan su rol.
• Trabajo intersectorial con otras áreas de gobierno.
• Los representantes del consejo atienden en algunos casos más de un departamento.
• Unos pocos docentes no están dispuestos a realizar todas las acciones que el proyecto implica; son muy difíciles de movilizar, y en algunos casos renunciaron.
• Algunos maestros y miembros de las comisiones mixtas no residen en la localidad.
• Internalización de esquemas anteriores sobre respuestas a la educación de adultos o al rol de la educación y de los docentes y de metodologías de enseñanza.
• En general, los miembros de las comisiones mixtas y los docentes no poseen experiencia en acciones de promoción comunitaria, investigación participativa y planificación.
• Falta de medios económicos que permitan realizar publicaciones, viajes más frecuentes del personal del consejo y otras áreas de gobierno a cada centro, y pasantías de docentes y alumnos; disponer de las herramientas necesarias, los

insumos y los contratos de personal especializado en todos los campos laborales solicitados y para que exista un equipo responsable con dedicación exclusiva a este proyecto.

• Necesidad de encontrar formas de diseñar currículos.

IX. Logros alcanzados

El tipo de trabajo realizado exige evaluaciones cualitativas y los resultados reales recién podrán considerarse en función del desarrollo de las comunidades luego de varios años. Por lo tanto aquí se puntualizan aspectos significativos de estos 16 meses de trabajo, alcanzados a pesar de las dificultades planteadas.

• Autovaloración personal y comunitaria de quienes no terminaron la escuela primaria.

• Análisis de su propia realidad por los alumnos y esbozos de organización para modificarla.

• Reconocimiento de las potencialidades y limitaciones personales y grupales.

• Constitución de grupos solidarios entre sí y con su comunidad.

• Desarrollo de la iniciativa y la creatividad en los alumnos, docentes y comisiones mixtas y existencia de una mística en la tarea.

• Compromiso de los docentes.

• Modificación del rol docente y reconocimiento de su capacidad profesional.

• Replanteo de las metodologías de enseñanza tanto con niños como con adultos y de la organización de las unidades educativas.

• Inicio del trabajo de reforma curricular para los centros de educación primaria de adultos.

• Mejoramiento, en muy pequeña escala, de las condiciones del medio ambiente en el que están los centros.

• Participación de algunos miembros de la comunidad en las acciones iniciadas y concretadas por los centros.

• Interés de otras comunidades en incorporarse al proyecto.

• Interés de docentes de adultos que no están en el proyecto en participar de la capacitación.

• Conciencia por parte de autoridades y agentes de la potencialidad para generar cambios en los centros y en las responsabilidades que implican su normal funcionamiento.

• Participación de los municipios en las decisiones y responsabilidades de unidades educativas.

• Elaboración de folletos para promover reflexión y discusión en grupos.

• Integración paulatina de inmigrantes.

• Propuestas y cuestionamientos de los agentes del proyecto que superan cualitativamente las previsiones de los responsables.

• Integrar al equipo de capacitación a docentes que iniciaron sus tareas hace menos de 1 año.

Comentarios a la presentación de la experiencia de La Rioja
(Oscar Londoño)

En la presentación es necesario destacar algunos aspectos que representan

aportes importantes para este seminario. Así:

- Se explicitan aquellos elementos contextuales que determinan los objetivos, el contenido y la metodología seguida en la experiencia. La educación comunitaria se inscribe entonces en el "aquí" de una realidad concreta, la provincia de La Rioja, y dentro de un "proyecto político", el del Partido Justicialista, que le asigna una dimensión de sentido y orientación a las acciones, entre otras, a la participación de las comunidades en donde se ha llevado a cabo la experiencia.

Se logra una articulación orgánica entre la planificación (abordada con un enfoque situacional), la programación y la evaluación, adquiriendo esta última el carácter de verdadera reconstrucción de la experiencia por los mismos actores.

- El currículo ofrece todas las características de "apropiado" que le dan la investigación de la realidad, la participación y la repercusión cultural como ejes del mismo.

- La capacitación se concibe como proceso permanente, participativo e integral, posibilitando que la investigación sobre la práctica pedagógica de los mismos educadores se articule con ella.

- Resaltan, con carácter innovador, el enfrentamiento de la educación comunitaria con las causas mismas de la marginalidad y no con sus efectos como el analfabetismo. En este enfoque la lectura adquiere todo su sentido. También, la preparación de los egresados como promotores comunitarios en distintos campos. Con todo, nos quedan por formular algunas preguntas tales como el nivel que tiene la participación en programas realizados desde el Estado cuando existe una "Democracia restringida", y la manera como se articula lo local o micro con lo nacional y latinoamericano macro, que no encuentran respuesta, así sean sugeridas, en la presentación realizada.

8.2. Presentación de la experiencia de México

Modelo general de innovación para la EBA - (INEA 1986)
(Celia Solís)

El programa de educación básica para adultos en nuestro país, forma parte del sistema educativo nacional y comprende la primaria y la secundaria.

Este programa fue establecido a nivel nacional en 1976 y, a partir de 1981 con la creación del INEA, logró incrementar significativamente la cobertura de atención a más de 100.000 adultos. También a partir de esta etapa se organizó la estructura técnico-pedagógica y la estructura de operación desconcentrada.

La experiencia de estos cinco años y la necesidad de ofrecer una alternativa de continuidad educativa para por lo menos un millón de personas recién alfabetizadas, hicieron necesaria la elaboración de un modelo innovador de la educación básica que, partiendo de un cambio en el programa de estudios, propiciara una modificación en las estrategias de promoción, organización de los servicios, capacitación y evaluación. Es decir, a través del mejoramiento de la calidad podría proponerse una ampliación importante en la cobertura y en la eficiencia terminal.

La propuesta del modelo partió del diagnóstico de la operación que incluye también las investigaciones documentales y de campo desarrollados durante los

cinco años de actuación del INEA. Entre otras, la que se refiere al lenguaje escrito del adulto de primaria y secundaria y otra orientada a conocer los problemas y dificultades que los adultos enfrentan para resolver problemas de cálculo básico.

El análisis de la política educativa, de las necesidades de los educandos y de la sociedad, así como el análisis de la tradición educativa, permitieron elaborar la definición de educación básica para adultos. Esta etapa se cumplió con la colaboración de diversas instituciones y educadores.

El modelo incluye también la elaboración de planes y programas de estudios, de materiales didácticos, de metodología para la capacitación de agentes educativos y los procedimientos para la evaluación del aprendizaje.

Estructura y alcances del Plan de estudio de la Primaria para adultos

La educación primaria para adultos debe promover un conjunto de objetivos relativos a conocimientos, habilidades y valores que propicien un cambio en la conducta de los educandos, de tal manera, que éste logre su realización como individuo y participe en el mejoramiento de su vida cotidiana y de la sociedad de la que forma parte. Por ello, estos objetivos deben partir de los intereses y de las necesidades de los adultos a quienes está dirigido el programa educativo para lograr que el proceso de aprendizaje adquiera significación para ellos.

Los objetivos y finalidades del programa educativo deben estar planteados de tal forma que, mediante la aplicación del mismo, sea factible asegurar a los educandos el desarrollo de su capacidad para participar en el proceso educativo, apropiándose de los conocimientos y habilidades para mejorar sus aptitudes de comunicación y para fundamentar la explicación de sí mismo y de su mundo. También es importante promover el análisis y la reflexión acerca de los valores que el individuo y la sociedad deben poseer.

Todo esto desarrollará su capacidad de búsqueda y facilitará la valoración de principios y normas de conductas que le permitan ampliar el horizonte de sus propias potencialidades y del grupo social al cual pertenece. De esta manera, se favorecerá la transformación del medio a través de su participación activa en la construcción de una mejor sociedad y, desde luego, de una mejor nación.

Los elementos educativos citados deben responder a las necesidades, a las expectativas y a los intereses de la sociedad y de los estudiantes y a las finalidades que el Estado exige a la educación. Para ello, el programa educativo deberá contar con los medios necesarios para lograr sus propósitos, recurriendo a la selección y aplicación de las estrategias pedagógicas que aseguren el logro de los objetivos propuestos.

La educación primaria tiene dos propósitos fundamentales. El primero se refiere al desarrollo de las habilidades o lenguajes que permitan al educando apropiarse de los conocimientos y expresar sus opiniones y sentimientos. Estas habilidades son la expresión oral y escrita, la comprensión de la lectura, el razonamiento lógico, etc.

El segundo, a la apropiación de los conocimientos y de las herramientas metodológicas para fundamentar la reflexión sobre sí y sobre el medio geográfico, social y cultural del cual forma parte.

Estos propósitos fundamentales deben considerar tanto el conocimiento destinado a interpretar y comprender las relaciones que determinan a los sujetos como ser social, así como el análisis de los valores nacionales para promover que los individuos valoren su cultura y sientan el orgullo de pertenecer a ella.

El desarrollo de habilidades, la formación de actitudes y la apropiación de conocimientos no son estancos separados; de hecho, la adquisición de uno influye en el logro de otro y la práctica educativa debe considerarlo en su conjunto. Sin embargo, para facilitar la organización del proceso educativo, se propone que el plan de estudio de la primaria se divida en dos partes:

1ª parte: Desarrollo de habilidades para lograr el autoaprendizaje.

2ª parte: Conocimiento y aplicación de la metodología para la comprensión del medio social, cultural y geográfico que le permitan mejorar su nivel de vida y reconocerse como parte de una nación.

La estrategia metodológica de la primera parte de primaria debe consider como punto de partida al educando, logrando habilidades de expresión y comu - nicación en su vida diaria, en la interpretación de diversos mensajes del entorno y en la manifestación de su creatividad.

La primera parte de primaria estará integrada por las áreas de español y matemáticas.

La finalidad del área de español es asegurar que el estudiante domine en forma práctica el idioma, lo use con propiedad, entendiendo y haciéndose entender verbalmente y por escrito en situaciones de comunicación; propiciar su pensamiento reflexivo y crítico, y mediante el contacto con textos literarios, acrecentar su sensibilidad y creatividad e intensificar valores nacionales, éticos y estéticos.

En el área de matemáticas el adulto formalizará los conocimientos matemáticos que posee al iniciar su estudio, siendo capaz de aplicar los conocimientos y las habilidades desarrolladas en la resolución de problemas de su ámbito familiar, laboral y comercial, que impliquen los aspectos de aritmética, geometría y variación proporcional, a través del manejo del sistema métrico decimal y el sistema decimal de numeración.

La finalidad de la segunda parte de primaria está expresada en la posibilidad de que el educando mejore su participación en la vida familiar, comunitaria, laboral y social. La participación del educando en estas áreas está unida tanto al progreso personal como al mejoramiento del grupo social al cual pertenece.

Por lo tanto, la segunda parte de primaria estará integrada por las siguientes áreas:

EDUCACION DE LA VIDA FAMILIAR, logrando que conozca la estruc - tura y funciones de la institución familiar y valore la importancia que ésta tiene en el bienestar y desarrollo individual y social, y pueda actuar en consecuencia.

EDUCACION PARA LA VIDA COMUNITARIA, cuyo objetivo es asegurar que el estudiante del sistema de educación básica conozca al municipio, a la comunidad y al medio geográfico como parte de la vida nacional y de su ri - queza, y lograr la valoración de la cultura local para participar activamente en el desarrollo regional.

EDUCACION PARA LA VIDA LABORAL, logrando que conozca, valore y adquiera conciencia de la importancia de su participación en la vida productiva

de la nación y al mismo tiempo cuente con conocimientos y habilidades que apoyen y mejoren sus actividades productivas.

EDUCACION PARA LA PARTICIPACION SOCIAL, logrando que conozca y valore sus derechos y deberes ciudadanos, busque los medios para cumplir esos deberes y se respeten sus derechos y libertades como persona, para poder participar libre y democráticamente en la vida nacional.

EDUCACION PARA EL NACIONALISMO, logrando que conozca su país en lo físico, en lo histórico y en lo social para que al ser partícipe de los grandes valores nacionales sea capaz de identificarse como individuo con la nación de la cual forma parte.

ESPAÑOL, en el segundo nivel, tiene la finalidad de acrecentar y consolidar las habilidades adquiridas en el primero y llevar al estudiante al descubrimiento y reflexión de las normas que subyacen al uso de la palabra y su aplicación a la vida cotidiana.

MATEMATICAS, logrando que el adulto desarrolle la capacidad para resolver problemas en su entorno, utilizando números, operaciones y elementos geométricos, tratando de formalizar sus conocimientos matemáticos previos, al mismo tiempo adquirir habilidades sobre estadísticas, probabilidad y variación proporcional.

En conclusión, el modelo de innovación de la educación básica que el INEA implantará a partir de octubre del presente año, tiene como principales retos el lograr un servicio de calidad que permita su expansión gradual y ofrezca en forma armónica los contenidos y los objetivos de la educación nacional, enriquecidos por los de la cultura local y regional.

Esta acción educativa deberá estar apoyada por la política de descentralización que el sector educativo está llevando a la práctica con la finalidad de que tanto los estudiantes, como los asesores, las instituciones educativas y las estructuras políticas y sociales de la localidad, participen activamente en el proceso de promoción, organización de servicios, elaboración de materiales y evaluación del programa.

El modelo educativo presupone la participación activa de los adultos para desarrollar mecanismos permanentes de actualización y generar el cambio social, de modo que los mexicanos estén formados para ser agentes de transformación de su realidad y no meros espectadores.

Comentarios a la presentación de la experiencia de México

(Cayetano De Lella)

Quienes hemos analizado la trayectoria o colaborado con el INEA desde su nacimiento, vemos que el nuevo rumbo por el cual se propone transitar en el futuro contempla ciertos ejes que hemos señalado como básicos y sobre los que deseo enfatizar:

1) Los participantes adultos considerados no como meros espectadores sino como agentes transformadores de la realidad social no se "presuponen", sino que exige el diseño de modelos que permitan la efectiva concreción de ese papel.

2) La participación activa de las estructuras políticas y sociales que nuclean naturalmente a los adultos, por ejemplo, las de su localidad, su grupo social, etc., desde la promoción hasta la evaluación del programa, demanda la superación de estrategias político-organizativas, imperantes en el pasado reciente, que ponían el acento en modelos individualizantes basados en la "eficacia" de los modelos masivos y/o en el reclutamiento personal de cada candidato por parte del promotor.

¿No subsistirán resabios de estas concepciones cuando se preconizan modelos de educación abierta o a distancia en los cuales no importa dónde ni cómo los adultos hayan adquirido los aprendizajes? En ocasiones, pareciera que se pusiera más el acento en la posibilidad de la certificación de los conocimientos que en el diseño de estrategias precisas para garantizar aprendizajes (por. ej. instancias grupales).

3) La articulación de los objetivos de la educación nacional con los de la cultura local y regional, ¿implica la determinación de objetivos y contenidos y la elaboración de materiales regionales adaptados a diversos sectores sociales y/o de la producción?

4) ¿Cómo se detectan, determinan y conjugan los intereses y necesidades sentidos de los adultos, los requerimientos de la sociedad y las exigencias del Estado? Estimamos de la mayor importancia la valorización de la "palabra" del participante, quien puede ser consultado a través de metodologías cualitativas de carácter participativo, que arrojan sorprendentes y coincidentes aportaciones para la determinación de los contenidos básicos del currículo.

5) La estructura del plan de estudios, que propone dividir la primaria en dos partes: una, integrada por elementos básicos de español y matemáticas; y la otra, por las cinco áreas que se enuncian, además de la consolidación de las dos citadas, consideramos constituye un avance, aunque no quede claro en cuál de las áreas se contempla los problemas de la biología, la estructura y el funcionamiento del cuerpo humano que en todas nuestras investigaciones resultaron de interés prioritario para el adulto.

6) Se propugna el desarrollo de habilidades para lograr el "auto-aprendizaje" y en este sentido estimamos de importancia dotar al adulto de instrumentos que le permitan interpretar y transformar la realidad, así como modificar sus pautas de conducta personal y social.

Sin embargo, no concebimos un aprendizaje que no sea "auto" por definición; de donde dicho prefijo resulta redundante.

7) Pareciera que el modelo implícito continúa basándose en el autodidactismo y la estrategia individualizante que ya hemos cuestionado en el panel inicial de este encuentro.

No se advierte claramente el papel que se otorga al trabajo grupal en la futura estructura, en tanto es el ámbito cuantitativa y cualitativamente básico de aprendizaje de los adultos.

8) Valoramos positivamente los cambios anunciados en el sistema de evaluación que ha demostrado ser hasta ahora el más claro "mentís" práctico de los enunciados "muy modernizantes" del modelo precedente.

9) Nos preocupa que se plantee la reestructuración del plan de estudios de primaria para adultos sin hacer una consideración del correspondiente a la secundaria, porque expresa una visión parcial de la problemática de la E.B.A. y pro-

nostica desajustes y rupturas entre ambos niveles.

Reiteramos, para finalizar, nuestro deseo de éxito de esta nueva propuesta pedagógica del INEA, que recoge resultados de investigaciones realizadas y evidencia una voluntad política encomiable.

8.3. Presentación de la experiencia de Venezuela
(Luis Contreras y Ligia Alfonso)

Los esfuerzos para abordar la educación de adultos en el país se ubican históricamente a partir del Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria de 1870, hasta la Promulgación de la Ley Orgánica de Educación y su Reglamento General.

La educación de adultos en Venezuela se caracteriza como un intento por compensar déficits educativos, aun cuando se enfatiza que no es éste el único objetivo de la modalidad.

Se estima que la demanda potencial de los adultos en condiciones de minusvalía académica y la declaración en la ley en el sentido de que se posibilite la prosecución de estudios a los adultos, determinan en gran medida los esfuerzos de la educación de adultos.

La revisón exhaustiva de lo que se venía haciendo en los denominados Centros de Educación de Adultos, tanto en lo curricular como en la retención matricular y el rendimiento, junto con las contribuciones de orden psicológico, social, económico y ergológico, sustentaron el nuevo diseño curricular de educación básica de adultos.

La educación básica de adultos es, entonces, el nivel mínimo de educación que el Estado venezolano ofrece a la población adulta. Comprende el inicio o continuación de la formación académica y profesional indispensable para que los participantes adquieran y/o desarrollen conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que los capaciten para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de los estudios.

El nivel de educación básica para adultos está constituido por doce semestres, donde el primero corresponde a alfabetización y el último es equivalente al noveno grado de educación básica del sistema regular. Se puede cursar en mayor o menor tiempo y presenta, entre otras características, la obligación del participante de acreditar el dominio de un oficio para poder optar al certificado de educación básica.

Se fundamenta en los principios de: participación, la educación como proceso permanente, autorrealización, autodeterminación y democratización.

El participante tiene oportunidad de seleccionar su estrategia de aprendizaje: asistencia regular, con evaluación continua, sin exámenes finales o asistencia ocasional con evaluación final.

Los participantes y facilitadores establecen a manera de contrato un plan de evaluación, las estrategias a utilizar y su ponderación.

Existe el libre acceso a las pruebas, la evaluación extraordinaria para estimular la excelencia y la forma de evaluación de ubicación, donde se acreditan los conocimientos adquiridos a quienes no disponen de documentos probatorios de escolaridad.

Los principios antes enunciados en los fundamentos curriculares se llevan a la praxis y a ellos se les debe agregar la flexibilidad, la innovación, la coherencia y la funcionalidad del diseño.

Se hace referencia al proceso de implantación, a las estrategias utilizadas y al significativo hecho de iniciarse el diseño de educación básica de adultos a nivel de participantes.

Se presentan el Plan de Estudios y el Régimen de Evaluación, expresados en instrumentos legales, así como los Fundamentos Curriculares, el Manual del Facilitador y una Síntesis del Normativo.

Los Fundamentos Curriculares constituyen lo que tradicionalmente se conoce como programas instruccionales. Se denominan de esta manera debido a que no son programas estructurados. Están conformados por el alcance y la secuencia de los objetivos, coherentes entre sí, que parten del objetivo del área y de las asignaturas hasta llegar a los específicos por semestres. Al docente le corresponde, conjuntamente con los participantes, diseñar las estrategias metodológicas y de evaluación que responden a las características y recursos regionales.

El Manual del Facilitador contiene un conjunto de orientaciones de tipo metodológico propio de cada asignatura y acorde con las características del currículo propuesto, lo que contribuye a su mejor comprensión. Es un esfuerzo para que la tarea del facilitador sea la de sustituir la directividad por una relación horizontal con los adultos en el proceso de aprendizaje.

Comentarios a la presentación de la experiencia de Venezuela

(Martha Baracaldo)

Es importante reconocer en esta experiencia la ampliación que se hace de la EBA a niveles mayores que la simple primaria. También que corresponde a un plan permanente y que está incorporada al sistema educativo venezolano.

Las características, fundamentación y objetivos se enmarcan dentro del diagnóstico realizado en el documento base de este seminario.

Frente a la experiencia presentada surgen algunos interrogantes sobre aspectos que no se plantean en el documento venezolano, tales como:

- Para su diseño ¿se tuvo en cuenta la INVESTIGACION previa o simultánea que aportara al diseño mismo?
- ¿Es un diseño fijo, es experiencial o tuvo un proceso de experimentación piloto y lo que se propone es producto de ello?
- ¿Se cuenta con materiales de apoyo? ¿Cuáles y con qué características?
- ¿Quiénes hicieron el diseño y cómo? (Acá se plantea el problema de los especialistas y el tradicional cómo se diseña).
- ¿Cómo se incorpora la alfabetización al resto del proceso?
- ¿Por qué se propone por áreas y asignaturas?

Finalmente, esta experiencia aporta al seminario dos problemas básicos: el relacionado con el aspecto metodológico en el proceso de aprendizaje y el de la capacitación de los agentes educativos, pero particularmente la estrategia de MULTIPLICACION o multiplicadora.

Y un tercero que es el problema de la EVALUACION DEL CURRICULO. ¿Qué enfatizar? ¿Lo cuantitativo en términos de recesión y cobertura o lo cualitativo y cómo?

8.4. Presentación de la experiencia de Uruguay

Rescate metodológico y conceptual de experiencias anteriores

(Barcel Rodas)

El presente trabajo tiene por objeto proporcionar información sobre experiencias educativas realizadas en nuestro país en décadas anteriores y que entendemos es importante darlas a conocer a las nuevas generaciones.

Alrededor del año 1940, legisladores, maestros, estudiantes magisteriales y distintos profesionales vinculados o interesados en el campo educacional, vuelcan su pensamiento hacia él, ante la agudización de algunos problemas referidos al medio rural.

Es en la educación donde el "regreso" al campo, adquiere real trascendencia. Los maestros sensibles a esa problemática e influidos por los movimientos renovadores de la filosofía de la educación, se sienten especialmente motivados a valorar el hecho social en su relación con la educación. A partir de esa funda - mentación teórica surge una práctica educativa original y uruguaya. Fiel representante de esa filosofía educativa es la acción que impulsa don Agustín Ferreiro, quien en su libro "La enseñanza primaria en el medio rural" (1937), resume su pensamiento y apoyada en ella se concreta la experiencia de "Las Escuelas Granjas" (1945).

Otro aporte fundamental lo realiza Julio Castro en su ensayo "La Escuela Rural en el Uruguay" (1944), donde analiza la sociedad urbana y, la rural, y en 1945 realiza la 1ª Misión Socio-Pedagógica con la intención de aplicar métodos de mejoramiento socio-culturales en áreas deprimidas.

Los objetivos de las misiones eran: a) atender a poblaciones desposeídas, b) sensibilizar a sectores más vastos de la población hacia la comprensión y solución del problema de los rancheríos, c) conocer la realidad con la cual tendrían que trabajar como profesionales los estudiantes magisteriales.

Las misiones abarcan dos modalidades: Temporal y Permanente.

La Temporal: los períodos de vacaciones abrían a los estudiantes y a distintos profesionales, la posibilidad de trabajo con comunidades (apoyo agropecuario, regularizaciones jurídicas, apoyo sanitario).

La Permanente: realizada en Centurión - Depto. de Cerro Largo (1964 - 1965) en 5 escuelas rurales, con el apoyo de instituciones privadas y del Ministerio de Salud Pública. El programa de acción integral cubrió a todos los aspectos de la comunidad, desde los huertos escolares hasta el blanqueo de las casas. En 1949 se aprueba en un Congreso de Maestros el Programa de Escuelas Rurales.

Se realizan cursos de capacitación para maestros, se emprenden proyectos de trabajo conjunto con la Universidad de la República, se organiza y consolida el Instituto Normal Rural.

En este contexto se da la experiencia del Primer Núcleo Experimental de la Mina. Dos vertientes se conjugan en esta realización: la nacional, apoyada en las experiencias nombradas anteriormente y la internacional orientada por UNESCO.

Los maestros de la Mina creen que las soluciones sólo son posibles a través de la experiencia directa y el trabajo diario. La acción se realiza de acuerdo con un método, que en sus líneas generales es fuente de experiencias propias y ajenas anteriores.

¿En qué consiste el trabajo? El cumplir con un programa no es lo fundamental. La escuela no se reduce al salón de clases. Primero hay que ganarse a la gente. Esa conquista de la confianza trae como consecuencia un cambio de actitud de la comunidad.

La acción educativa debe consistir en ayudar a ver el problema, alentar el esfuerzo para resolverlo, asistirlo y orientarlo.

Pero no debe ir más allá. Lo demás sería beneficiencia. Miguel Soler, creador y coordinador del proyecto y los maestros, saben lo que hacen y adonde van. Están en una **experiencia y trabajan según el método experimental.**

Tienen conciencia de sus responsabilidades.

En el núcleo se recogen experiencias del magisterio rural, pero además se las enriquece incorporando el aporte que realiza la doctrina de la educación fundamental elaborada en el seno de la UNESCO. Su propósito es fortalecer la tarea educativa en el medio rural.

El "núcleo" estaba organizado sobre la base de 7 escuelas, una de ellas actuaba como central. El personal estaba conformado por un equipo de "educadores" y de especialistas en áreas del hogar, de la recreación y de la educación estética; de expertos agrarios y por el maestro director del núcleo, especializado en educación fundamental. El trabajo de especialistas y de maestros constituyó un verdadero esfuerzo interdisciplinario en donde todos actuaban en un mismo plano de igualdad. De su enfoque emerge con nitidez el concepto de integralidad.

Integral porque estaba dirigido a todos los sectores de la población. En lo metodológico, resalta la orientación hacia la participación organizativa de la comunidad en la búsqueda de soluciones.

La organización nuclear ofició como **palanca movilizadora** de una población donde los antecedentes de participación eran casi nulos.

En **1959**, Miguel Soler publica "5 años de Educación Rural en la Mina" y dice: "Lo que más importa es poner en relieve un **estado de ánimo**: el grupo de maestros que luchan por cumplir en el medio de los campos su trascendente oficio...". Plantea su doctrina educativa que tiene como objeto **ayudar a vivir mejor.** El trabajo está enfocado como un típico proyecto de educación fundamental... de desarrollo de la comunidad.

En cuanto al método de trabajo: **basa** su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la investigación y se apoya en la **realidad**, para superarla paso a paso. No se trata de que el educador cree un mundo mejor, sino que ponga estímulos y razones al alcance de la gente para que ansíe vivir en ese mundo mejor y, con su propio esfuerzo, hagan posible el advenimiento. El maestro ocupa su puesto de vecino para movilizar la fuerza de los demás, crear

tradición en cuanto a responsabilidad y hacer que el pueblo llegue a sentir el legítimo orgullo de haber creado una vida más plena.

En sus reflexiones finales, Soler dice: "Lo que en cinco años ha quedado demostrado:

a) En zonas de desarrollo insuficiente, la escuela debe y puede iniciar un movimiento de recuperación material y espiritual que procure poner en pleno uso las fuerzas y recursos de la comunidad.

b) En cuanto al trabajo con el adulto se demuestra que la educación tiene un promisorio campo de acción sobre los vecindarios rurales.

c) La educación no tiene a mano las soluciones de todas las inquietudes, porque los elementos que comienzan a entrar en juego trascienden lo meramente educativo; por tal causa es indispensable una cooperación estrecha entre distintas áreas, entre organismos estatales y privados para lograr la forma mínima del bienestar de la comunidad: educación, salud y producción".

24 años después, en el año 1985 en Barcelona, Miguel Soler habla de la experiencia... y fundamenta su pensamiento.

Entiende que hay que **evaluarla**, que en el Uruguay hoy interesa tener en cuenta todos los antecedentes útiles que puedan ayudar a visualizar el quehacer educativo para los próximos años y en todos los órdenes.

Habría que volver a la zona, conversar con la gente, saber su opinión sobre el trabajo realizado y si dio origen a cambios...

Habría también que conocer la opinión de los educadores participantes en la experiencia y de su aprovechamiento en actividades posteriores. En cuanto al sistema de nucleamiento, opina y lo valora como una fórmula latinoamericana, desde su origen en Gualizata, hasta hoy en Nicaragua donde hay grupos campesinos organizados sobre las mismas bases.

La experiencia confirmó el enorme potencial del magisterio joven y **apunta**, como primera conclusión, que tiene la capacidad de producir mucho más, de brindarse mucho más y de actuar con todos los integrantes de la sociedad.

Todo esto se da en la medida que deje de ser un trabajador solitario de la educación para ser un miembro de un grupo que discute sobre ella.

Su segunda **conclusión** es que la organización de nucleamiento ayuda a los maestros a integrarse a un equipo y sentirse asistidos.

Se debe evitar **la escuela rural tradicional aislada con un maestro único.**

La tercera conclusión es la necesidad de vincular la educación con otras áreas complementarias, como por ejemplo, la salud, la alimentación, la vivienda, y trabajarla progresivamente en modalidades escolares y extraescolares.

En cuanto a la formación del maestro la Mina sirvió de centro de capacitación docente que dio oportunidad al autoaprendizaje y al mutuo aprendizaje y la práctica de una asistencia en servicio con gran sentido crítico.

El maestro de la Mina sale por los caminos a buscar los problemas y hacer lo que pueda en la solución de ello... Situación común en muchas áreas de América Latina, situación a resolver en cada caso según las condiciones del medio.

El núcleo se creó como factor de cambio, pero fue interpretado como un elemento indeseable para los intereses del poder y como una experiencia negativa que debía ser combatida. Se entiende que el tipo de dinámica que se estaba operando entre los pobladores del campo era peligroso para el sistema. Esto ratifica, dice Soler, la estrechez del margen de las operaciones que tiene la educación.

Fue interpretada como una inyección de agitación en el medio campesino. Y concluye... ningún proyecto educativo debía ser visto aislado de aquellos proyectos que haya para la promoción económica de las zonas rurales y para la dotación de otros servicios. Si se desconocen las necesidades generales de un sector importante de la población, el proyecto educativo va a constituir un sacrificio de alto costo y de bajísimo rendimiento.

Comentarios a la presentación de Uruguay

(Adrián Velásquez C.)

De las experiencias educativas desarrolladas en el Uruguay por los educadores Miguel Soler, Agustín Ferreiro, Julio Castro y Luis Gómez, como solución a los agudos problemas referidos al medio rural, cabe destacar los siguientes aportes:

- La escuela debe salir del ámbito del aula y proyectar su acción al núcleo ambiental.
- La escuela debe trabajar sobre la realidad de su medio.
- Desde la escuela y con escasos recursos se puede alcanzar el ideal de ayudar a vivir mejor a los hombres.
- La educación es tarea de todos los sectores que laboran en el "núcleo".
- La educación es parte de la vida como acontecer concreto en la cotidianidad de los individuos y de las colectividades.
- La educación debe tener el propósito de servir al hombre de manera realista, promoviendo la toma de conciencia de sus problemas actuales para constituir el cimiento de una lenta, pero persistente y permanente, obra de desarrollo.
- La escuela del campo tiene una función fundamental en la transformación social, expresada en el propósito de mejorar los niveles de vida con el concurso del maestro y otros profesionales de la comunidad.
- La escuela es el eje y ofrece múltiples servicios educativos a la comunidad según sus necesidades.
- La capacitación del profesor debe ser permanente y en el mismo trabajo y brindarle los instrumentos "básicos" para que su tarea sea integral y alegre.
- El profesor debe adquirir un compromiso para trabajar según las exigencias del medio y convertirse en un agente de transformación.

Asimismo, la experiencia de La Mina demuestra que:

- Se rescató la bondad del trabajo de grupo polivalente.
- Se preparó material que incluye aspectos diversos, como un adelanto del currículo integral requerido en la educación de adultos.
- La investigación se dio desde el inicio de los programas, y actualmente el

educador Soler recomienda evaluar esta experiencia y volver a preguntar a los maestros y a los participantes qué pasó con este trabajo.

- Hay que ganar la confianza de la gente para poder conocer sus problemas y formular planes ambiciosos pero absolutamente realizables.

8.5. Presentación de la experiencia en Cuba
(Ana María Rojas)

Introducción

El fin más alto de la educación en Cuba es la formación de una personalidad multilateral y armónicamente desarrollada, capaz de construir la nueva sociedad socialista para el pleno disfrute de sus propios logros o, lo que es igual, "preparar al hombre para la vida social".

En esta preparación para la vida social se combinan las actividades de la educación general con las especializadas en el trabajo, la educación física y el deporte, las políticas, las culturas, las sociales y de la defensa.

La educación constituyó, desde el triunfo de la Revolución, una actividad priorizada por la sociedad, el Estado revolucionario, las organizaciones políticas y de masas y el pueblo en general.

Alternativas que ofrece la sociedad para la educación de adultos

Las alternativas se han establecido tomando como base las premisas siguientes: la masividad, la gratuidad, la continuidad, la voluntariedad, la flexibilidad, la participación, el carácter funcional y el carácter permanente.

Las más significativas son:

- Cursos del subsistema de educación de adultos.
- Cursos para trabajadores en los centros de educación técnica y profesional y de los diversos organismos administrativos y de empresa.
- Cursos de habilitación, perfeccionamiento, promoción, especialización, nivelación previa, entrenamiento y reciclaje que desarrollan las dependencias de capacitación.
- Cursos regulares y dirigidos para trabajadores en las universidades.
- Diversas modalidades de la educación que abarcan la cultura, el arte, la salud, el deporte, la economía, y la política entre otras.

El subsistema de educación de adultos

Las tareas fundamentales llevadas a cabo se resumen a continuación:

Alfabetización: El trabajo realizado antes de la campaña de alfabetización (1961), durante la misma y la atención al analfabetismo residual, se refleja en los datos del censo de 1981, que indican el 1,9% de analfabetismo entre la población de 10 a 49 años.

Educación elemental de adultos (EOC): En 1980 se venció en la parte fundamental de la batalla del sexto grado. Se han graduado más de un millón y medio de adultos.

Educación media básica (SOC): En el quinquenio 1980-1985 se

libró la batalla por el noveno grado que se continúa actualmente. Se han graduado alrededor de 700.000 adultos.

Educación media superior (FOC): Proporciona la educación general básica necesaria para el ingreso a la educación superior. Se han graduado 123.653 adultos hasta 1985.

Enseñanza de idiomas para trabajadores: Brinda el conocimiento de un idioma extranjero como medio de comunicación social e instrumento de trabajo y autopreparación.

Estas tareas de carácter masivo han sido posibles y fueron cumplidas de forma exitosa debido, entre otros aspectos, a la flexibilidad con que se ha atendido a las características de los adultos obreros, campesinos y amas de casa y a la diversidad de situaciones respecto al trabajo (construcción, pesca, tabaco, café, caña, etc.) a la dispersión y a la ruralidad entre otros factores.

Ejemplo de una experiencia innovativa: la educación de adultos en el mar

Esta experiencia recibió Mención de Honor del Premio de IRAQ otorgado en 1986 por la UNESCO a la Flota Cubana de Pesca.

Antecedentes

Antes del triunfo de la Revolución, el archipiélago cubano vivía de espaldas al mar. A partir de 1960 se inicia, por su importancia económica, el proceso de creación de la industria pesquera. Este hecho motivó la necesidad de capacitación y elevación del nivel cultural de cientos de trabajadores en los puestos donde cumplen sus funciones.

Para emprender la tarea de superar cultural y técnicamente a los trabajadores del mar, comienza en 1963 una acción coordinada por el Ministerio de Educación y la Empresa Flota Cubana de Pesca.

Entre las primeras medidas tomadas se encuentra la realización de una serie de ensayos e investigaciones para poder vincular el estudio con el trabajo, atendiendo a las características de ese sector y sus difíciles condiciones laborales.

En la primera etapa se priorizó la incorporación de los analfabetos al estudio, así como a los cursos de seguimiento y superación obrera (postalfabetización), tarea que presentó dificultades por el poco hábito de estudio y la dura faena del trabajo. Uno de los primeros problemas a resolver fue la preparación de obreros-maestros, es decir, trabajadores de mayor nivel de escolaridad, con mejor actitud y voluntad, seleccionados para enseñar a sus compañeros. Así mismo se confeccionaron guías que orientaban la actividad a realizar por asignaturas, dando atención especial a la lectura, ortografía y matemáticas; y se ofrecían los recursos didácticos para el apoyo de las clases durante la campaña de pesca. El sistema de estudio respondía al tiempo de duración de esta última.

Los estudios de historia y geografía se realizaban mediante unidades

pedagógicas, con el objetivo de ampliar el horizonte cultural de los trabajadores y profundizar en el conocimiento de los países que tenían que visitar por las necesidades de la campaña.

También se elaboraron folletos de lectura con información técnica que ayudaran a una mejor eficiencia en el trabajo.

En el período 1975-1980 el Departamento de Capacitación de la Flota Cubana de Pesca, se dio a la tarea de incorporar al estudio a los trabajadores que no tuvieran el 6º grado, en el marco de la campaña nacional que a esos fines se realizaba en Cuba.

En el período de 1980-1985, como un imperativo para el desarrollo del país, se organiza nacionalmente la campaña para la obtención de 9º grado.

La dirección de la empresa, atendiendo a lo antes apuntado y a la necesidad de calificación técnica de sus trabajadores, toma las medidas para que su departamento de capacitación, en coordinación con el Ministerio de Educación y las organizaciones, garantice los recursos humanos y materiales y adopte las estructuras adecuadas para lograr ese propósito.

Cada barco se considera como una unidad educativa independiente, para poder organizar las actividades para la superación técnica y cultural de los pescadores.

El colectivo encargado de organizar y asegurar el desarrollo del proceso docente-educativo está integrado por el capitán, representante de las organizaciones y los profesores que son asignados a cada unidad.

En este colectivo de trabajo se establecen los horarios de clases, se designan los locales que se utilizarán, de acuerdo con los requerimientos de matrícula y de grupos por cursos, según la organización de las Brigadas de Trabajo.

Control y organización

El control y la organización del proceso se inicia al recibir el rol de la dotación completa de cada barco mediante una planilla que incluye la relación nominal de cada tripulante con el número de su expediente y el cargo. El Departamento de Capacitación la utiliza para clasificar el personal por los niveles culturales y de calificación técnica. De esta forma se conoce cómo comenzar el curso durante la travesía.

Los alumnos antes de concluir la campaña, reciben una certificación de las notas obtenidas, lo que se refleja en su carnet de estudiante.

En el Departamento de Capacitación en Secretaría, además del expediente individual, se lleva un tarjetero que registra el nivel o grado de escolaridad y el libro de matrícula. Estos controles son consultados por la secretaría docente y el personal técnico.

Los profesores en campaña reciben visitas técnicas y de control por parte del técnico jefe de zona.

Valoración de los resultados obtenidos

1) En el período 1970 - 1980 se logra la organización y la aplicación del subsistema de educación de adultos a todas las unidades de pesca.

2) En 1980 se logra que de 1.299 trabajadores de la empresa, el 98% alcance un nivel mínimo de 6º grado.

3) En 1985 se logró que el 99% de los trabajadores de la empresa aptos para el estudio obtuvieran el 9° grado (2.500 trabajadores), lo cual es un triunfo histórico para este sector.

4) Estos resultados han posibilitado la introducción sistemática del nivel medio superior en todos los buques y además han permitido el perfeccionamiento y la adquisición de nuevos conocimientos técnicos.

5) Estos logros han determinado el incremento de la producción con la consiguiente rentabilidad para la empresa.

El análisis de las metas alcanzadas hasta el presente, corrobora la efectividad de los métodos y los medios aplicados a la superación de los trabajadores del mar.

Comentarios a la presentación de la experiencia de Cuba
(Daniel Schugurensky)

El trabajo presentado comprende 2 grandes apartados. El primero comenta la génesis histórica y las características del sistema de educación de adultos en Cuba, y la segunda se refiere a una experiencia concreta: "La educación de adultos en el mar".

Con respecto al sistema de EDA en Cuba, se pueden hacer los siguientes comentarios:

1. Cuba es un país de excepción en A.L., por cuanto ha consolidado un sistema socioeconómico alternativo que tiene más de 25 años de existencia.

2. A partir del triunfo revolucionario, la EDA jugó un papel de legitimación ideológica del proceso y de capacitación para los desafíos del nuevo aparato productivo.

3. Con el paso del tiempo la educación formal ha logrado niveles de cobertura, retención, eficiencia terminal y aprovechamiento escolar sin precedentes en A.L. Esto se traduce en el logro de EB generalizada de 9 años para todos los cubanos, y en una EBA que atiende a una población considerada marginal en el resto de A.L. (índice de deserción escolar primaria inferior al 2%).

4. Vencido el problema cuantitativo (batallas del 6° y 9° grado), aparece como reto el problema del mejoramiento constante de la calidad del aprendizaje.

5. El sistema educativo enfatiza 2 grandes necesidades:

a) acelerada escolaridad, y b) calificación técnica.

6. Las 8 premisas mencionadas en el trabajo se identifican con los objetivos explicitados por la mayoría de los sistemas de EDA de A.L. Sin embargo, cabe destacar que la masividad y la continuidad se cumplen en un alto grado. Otras dos premisas generan interrogantes:

a) ¿qué tanto se garantiza la flexibilidad y la funcionalidad (como adecuación a las características laborales) en grupos heterogéneos?

b) ¿qué tanto y cómo participa la sociedad civil en la elaboración de los programas?

7. La terminología debe entenderse en el contexto. Por ejemplo, los términos "educación popular", "educación funcional", "educación permanente", tienen en Cuba una connotación diferente al resto de A.L.

8. La EBA se denomina Educación Obrera Campesina (EOC), y reduce los 6 años formales a 2 años. Los contenidos básicos "adelgazados" son equivalentes, pero se incorporan nuevos contenidos.

9. Los calendarios son flexibles y se adaptan a las diferentes situaciones.

10. Las modalidades son exclusivamente presenciales, con docentes profesionales y aficionados.

Si bien la situación es ventajosa con respecto al resto de los países, aún se detectan algunos núcleos problemáticos:

a) Se pretende que los docentes estimulen la participación, la reflexión, el pensamiento crítico, etc.; pero la formación de los docentes no siempre es congruente con estas finalidades.

b) La relación entre las 4 áreas, y entre la EBA y el contexto queda, librada a la capacidad y disposición del docente y/o a los centros de capacitación de las empresas. Sin embargo, se comienzan a elaborar textos que propician esta vinculación.

c) No queda claro cómo evaluar la calidad del aprendizaje en términos más amplios que el simple nivel de aprovechamiento del programa escolar.

d) Siendo la cubana una sociedad altamente escolarizada con economía centralmente planificada, se observan ciertos casos de sobrecalificación laboral.

En cuanto a la segunda parte del trabajo presentado (la experiencia educativa en alta mar) se pueden hacer los siguientes comentarios:

1. Actualmente se atiende a adultos con escolaridad superior a 9 años, lo cual la ubica a un nivel diferente al resto de las experiencias comentadas. Además, se utilizan una cantidad de recursos no usual en A.L.

2. Los resultados han determinado el incremento de la producción, punto altamente elogiable.

3. Se da una respuesta nueva a una población que por sus características no puede asistir regularmente a un local, o se encuentra en una situación de encierro y requiere una atención especial (marineros, trabajadores migratorios, reclusos, etc.).

4. Se manifiesta un vínculo solidario entre docentes profesionales y aficionados.

5. Se observa una articulación entre el sector educativo y las empresas productivas.

6. Se observa una relación entre la práctica cotidiana, el contexto y el saber científico universal.

Estos logros, que han merecido un premio de la UNESCO, constituyen un aporte para otras experiencias. Del análisis de sus diferentes aspectos se desprenden 4 cuestiones que pueden ser consideradas en el debate futuro, y que sugieren algunas preguntas:

a) **La emulación** como "motor impulsor": ¿El aprendizaje en sí no es suficientemente motivante?, ¿qué relación tiene con las estrategias que plantean premios y castigos?, ¿estímulos morales o materiales?

b) **La presencialidad:** ¿implica la negación como alternativa andragógica de las estrategias a distancia y autodidacta?

c) **Especialización institucional:** ¿debe la EBA abarcar diferentes y variados aspectos de la realidad cotidiana de los adultos, o restringirse

exclusivamente a las habilidades intelectuales?, ¿es posible en otros países delegar funciones en otras instancias, como la formación política en las organizaciones de masas o la técnica en centros de capacitación?

d) **La evaluación centralizada:** ¿no tiene el docente la suficiente capacidad como para realizar una evaluación válida y confiable del proceso educativo?, ¿cuál es el papel del maestro en la evaluación?

8.6. Presentación de la experiencia de Brasil

El Programa de Educación Básica (P.E.B.):
Una alternativa de educación para jóvenes y adultos (Fundación EDUCAR)
(Carmen Perrotta)

1. La propuesta debe ser situada en el actual momento brasileño: el de la construcción y consolidación del régimen democrático.
2. El Gobierno de la Nueva República ha explicitado la intención de proveer **Educación para todos**, en el programa lanzado en el país en mayo de 1985.
3. La Fundación Nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos, EDUCAR, fue instituida en noviembre de 1985, con la responsabilidad específica de actuar en el área de la educación básica de jóvenes y adultos. Ella representa una respuesta del gobierno a los cuestionamientos de los resultados obtenidos por el Movimiento Brasileño de Alfabetización - MOBRAL.
   Se destacan las críticas sobre la actuación de las masas, el empobrecimiento de la acción alfabetizadora por la diversidad de acciones asumidas; la centralización o auto-aislamiento del organismo y la precaria calificación de los agentes educativos, representados por el voluntariado.
4. La educación es un **derecho** de todos y es deber del Estado propiciar la oferta cuantitativa y cualitativa de servicio educacional a toda la población que la necesita, incluyendo allí a los jóvenes y adultos.
5. La contribución de las instituciones de la sociedad civil en los proyectos para jóvenes y adultos debe ser entendida como la posibilidad del enriquecimiento del sistema educacional, por la convivencia de propuestas pedagógicas diversificadas en la perspectiva de una sociedad democrática y pluralista. Eso no debe representar una transferencia de responsabilidades del Estado, porque es quien tiene la obligación de financiar la educación.
6. En Brasil, se entiende por educación básica aquella que, abarcando las ocho series de 1er grado (8 niveles de una serie), posibilita el ejercicio de la lectura y escritura de la lengua portuguesa y el dominio de símbolos y de operaciones matemáticas. Así como los conocimientos esenciales de las ciencias sociales y naturales y otras informaciones indispensables para lograr una disposición crítica del individuo en cuanto ser social frente a la realidad en que vive.
7. La propuesta de acción de la Fundación EDUCAR tiene como objetivo estimular la elaboración y ejecución del proyecto de educación básica, en el nivel de la 1ª fase de enseñanza supletoria, por medio del financiamiento y/o cooperación técnica para los organismos públicos y privados que desarrollan

ese tipo de atención educacional.

Tales acciones educativas deben ser demandadas por medio de proyectos dirigidos a EDUCAR, contemplando propuestas pedagógicas cuyo diseño resulte de los órganos solicitantes. En los casos en que éstos no posean, se les brinda un programa concebido y presentado por la propia fundación, incluido el material didáctico correspondiente.

8. El programa de educación básica concebido por EDUCAR-PEB constituye una alternativa de atención educacional para jóvenes y adultos, en carácter de suplencia, con valor de primer segmento del 1er grado (1ª fase supletoria), para posibilitar la continuación de estudios a aquellos que así lo deseen.

El programa prové una carga horaria mínima de 1.200 horas distribuidas en etapas distintas, intercomplementarias, contemplando en su primera fase a la alfabetización. El programa admite, también, la entrada y salida del educando en cualquier momento, mediante condiciones pre-establecidas.

En esta alternativa de atención educacional -el PEB incluye como recurso material, un conjunto didáctico ofrecido gratuitamente a alumnos y profesores.

9. La concepción del PEB toma en cuenta que:

- La educación constituye un instrumento básico para la adquisición de un saber necesario en la lucha por la concretización de los derechos de los grupos de población que teniéndolos asegurados legalmente, no los usufructan dentro del orden social vigente;
- La función esencial de las agencias educativas es desarrollar en los ciudadanos las potencialidades de creación y participación por medio de la transmisión del saber sistematizado;
- La educación de jóvenes y adultos no puede ser entendida sólo como una reposición de escolaridad regular perdida, sino que es en sí una forma propia de educación que debe reflejar en su campo específico, tanto los factores orientados hacia las cuestiones de orden político-educacional, como aquellos referidos a la enseñanza-aprendizaje.
- De ese modo, la metodología adoptada en el programa comprende un proceso enseñanza-aprendizaje que tiene como norte los siguientes presupuestos.

a) La intencionalidad del acto educativo;
b) La participación activa del educando en situaciones de aprendizaje;
c) La especificidad de las acciones educativas para jóvenes y adultos hace las características propias de cada grupo.

10. La propuesta curricular del programa prevé la inclusión de:

a) Contenidos mínimos, establecidos a nivel nacional;
b) Contenidos regionales y estatales, establecidos por consejos estatales/territoriales de educación;
c) Contenidos relacionados con la experiencia socioeconómica-cultural de la población, sus características, intereses y necesidades.

Los contenidos mínimos se refieren al dominio de la lectura y la escritura, los conocimientos elementales de matemáticas y del mundo-físico y social, necesarios para el proceso de superación del empirismo. Son conocimientos de naturaleza universal a los cuales todas las personas deben tener acceso para

ampliar sus posibilidades de:

- Comunicarse oralmente y por escrito en su contexto y en otros dentro del país;
- Beneficiarse de la estructura de la matemática, aplicándola en respuestas a las necesidades vitales, principalmente aquellas generadas por las relaciones de trabajo;
- Reflexionar sobre los hechos del mundo social y físico con los cuales se enfrenta aproximándose gradualmente hacia un entendimiento y explicación más científica.

El delineamiento de los contenidos relacionados con las experiencias socio-económicas-culturales de la población, sus características, intereses y necesidades. Sucede a nivel local, más específicamente en la relación profesor-alumnos.

Estos contenidos son esenciales porque constituyen un punto de partida para el aprendizaje de conocimiento verdaderamente útiles en la vida de los educandos.

De la combinación de los diferentes contenidos surge el currículo que, principalmente en la educación de jóvenes y de adultos, debe ser flexible y construido por el educador y el educando en situaciones concretas de aula y define la intención del aprendizaje.

11. Para la consecución de esos programas asume especial relevancia la figura del profesor. Esta relevancia le es conferida por el hecho final de que en la realidad de la clase es que se puede o no concretar la intención pedagógica y se puede llegar o no al cumplimiento de los objetivos del programa.

En otras palabras, aún no siendo el profesor el centro de proceso educativo, sino el alumno también, el desempeño eficiente del profesor -por su competencia técnica- influye en el desarrollo de las actividades pedagógicas y en su eficiencia.

La competencia del profesor debe estar orientada por la percepción del significado político-social de su práctica pedagógica. Al operacionalizar el PEB, el profesor debe tener conciencia de su papel social, participando del proceso de democratización de la enseñanza básica, que encierra una expectativa de cambio de la realidad social. Si, por un lado, la educación considerada de modo aislado, no tiene poder para transformar la sociedad, es en el espacio y los límites concretos del aula donde también se puede colaborar con ese proceso de cambio.

Propiciar el acceso al saber sistematizado es un aspecto fundamental para aumentar los niveles de participación social del alumno. Más esto no es todo. El trabajo pedagógico apunta hacia la modificación de las propias relaciones establecidas entre educador-educando en la situación de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, el profesor del PEB precisa tener un "quehacer pedagógico" que le permita rescatar los valores considerados por el alumno, la concepción de la educación y las expectativas sobre la práctica en la cual participará.

Este rescate es importante en la medida en que se debe constituir como punto de partida para el aprendizaje de nuevos conocimientos.

El encuentro y la confrontación entre el conocimiento del alumno y el saber sistematizado deberán articularse y favorecer la reconstrucción de una

forma de pensar enriquecida.

En tanto el profesor posibilite y estimule la participación efectiva del alumno en el planeamiento, en la ejecución y en la evaluación del proyecto pedagógico, estará viabilizando la concretización en la acción de los principios metodológicos establecidos por el programa, y adecuando la propuesta al grupo.

Comentarios a la presentación de la experiencia de Brasil

(Patricio Montero)

El programa de educación básica constituye una alternativa compensatoria para jóvenes y adultos con el propósito que puedan ejercer su derecho legal de acceder a los beneficios de la educación. Entre los aspectos principales de la propuesta curricular, deseo destacar los siguientes:

a) Una **flexibilidad** en cuanto a contenidos y requerimientos de los participantes. En los contenidos se pretende responder a los mínimos establecidos a nivel nacional, a aquellos regionales o estatales y a los relacionados con las experiencias socio-económicas y culturales de poblaciones específicas.

En relación con los participantes se consideran tres tipos: Los analfabetos, los alfabetizados que tienen dificultades de lectura e inseguridad en la utilización de símbolos y operaciones matemáticas y, los alfabetizados con un dominio relativo de la lecto-escritura que necesitan continuar sus estudios.

b) Una opción metodológica en la cual los contenidos puedan ser trabajados de modo que creen o aumenten la toma de conciencia de los participantes. En otras palabras, los contenidos deben ser recontextualizados mediante la práctica educativa de los participantes.

c) La función del maestro, cuyo quehacer pedagógico debe posibilitar el rescate de los valores considerados por el alumno y trasladarlo a la práctica educativa del cual participará. Para el cumplimiento de esta función, la competencia del profesor debe estar orientada por la percepción del significado político-social de su práctica pedagógica. Por tal razón es importante considerar los criterios establecidos en la selección de los maestros.

Por otra parte, y en tanto ese trabajo es una propuesta que está por iniciarse, la evaluación que se realice deberá hacer una serie de contribuciones a varios interrogantes:

1. ¿Cuán exitosa es la estrategia de utilización del maestro como el agente fundamental del cambio? ¿Son adecuados los criterios de selección para el propósito del programa? ¿Qué puede ser aprendido para la formación de maestros?

2. Los contenidos considerados como mínimo ¿son adecuados para los requerimientos de participantes heterogéneos? ¿Qué otras delimitaciones de contenido son posibles validar?

3. ¿Los tiempos de estudio son adecuados para el propósito del programa? ¿Su distribución en etapas es realista? ¿Logran los sujetos apropiarse de los conocimientos para la transformación de sus condiciones de vida?

4. ¿Es adecuado el balance entre centralización y descentralización de los recursos de acuerdo con la estrategia utilizada?

9. EXPOSICION Y ANALISIS DE EXERIENCIAS REALIZADAS POR ORGANISMOS Y ENTES PARAESTATALES

9.1. Presentación de la experiencia de la Fundación C. Chagas (S.Pablo - Brasil)
(Madza J. Nogueira)

1. La producción del material "Curso nocturno: un desafío" se da en el momento que en el cuadro de la sociedad capitalista brasileña, tenemos la sustitución de un régimen autoritario por uno democrático. La apertura política puede contribuir a la transformación estructural, pues permite una mayor circulación de contraideologías. En este contexto, los educadores comenzamos a darnos cuenta de que debíamos actuar, dentro de la escuela pública, sirviendo a las fuerzas que luchan para la transformación de la sociedad.

2. En consecuencia, asegurar a los trabajadores asistentes a la escuela pública una enseñanza de buena calidad, que parta de una realidad y permita comprender y trascenderla, es reaccionar de acuerdo con los intereses de las clases dominadas. De allí la importancia de la iniciativa de la Secretaría de Estado para la Educación de Sao Paulo, al implantar en 1983, un proyecto orientado a ofrecer mejores condiciones de estudio y aprendizaje a los alumnos de los cursos nocturnos de las escuelas estatales. Estos cursos atienden al 67% de los alumnos de 2º grado, al 35% de los alumnos de 5º a 8º y se caracteriza por la baja calidad de la enseñanza y por los altos índices de reprobación y la deserción.

3. El proyecto abarcó inicialmente 115 escuelas que se inscribieron y participaron voluntariamente. La intención era extender el proyecto a las 5.000 unidades. Consistía en implantar medidas técnico-administrativas facilitadoras del proceso escolar, tales como el suministro del material didáctico, de la merienda y de la iluminación a las escuelas. Además de eso, se pretendía alentar al equipo escolar para introducir modificaciones en el trabajo pedagógico, en cuanto a los contenidos, la metodología y los horarios. Para estimular las discusiones en la escuela, la S.E. solicitó a la Fundación Carlos Chagas que elaborase un material de apoyo, con reflexiones críticas y sugestiones sobre los cursos nocturnos.

4. El material, elaborado por Teresa Roserl y N. da Silva y por mí, tenía como objetivo sensibilizar al grupo docente sobre el hecho de que las condiciones intraescolares tales como el currículo, las actitudes de profesores y de especialistas, los reglamentos disciplinarios, los criterios de evaluación, etc., actúan como mediadores entre condiciones económicas de la clientela y su destino social. Nos basamos en un conjunto de investigaciones desarrolladas por la Fundación Carlos Chagas y que constituyeron el fundamento teórico del texto. De esas investigaciones, cuyo tema general es la edúcación y la selección social, se desprende que es necesario interferir en los mecanismos de selección internos de la escuela pública, para que ella pueda adecuarse cada vez más al proyecto de la mayoría de la población.

Intentamos traducir los conceptos expresados en la jerga académica de las

investigaciones a un lenguaje accesible a todos. La diagramación del texto y las ilustraciones fueron concebidas para volver atractivo el material a personas poco dadas a la lectura. Utilizando como recurso formal una historia detectivesca donde se intenta hallar al responsable del crimen de haber expulsado de la escuela a los alumnos pobres, quienes más la necesitan. Los personajes son portavoces de tendencias educativas contrarias: de un lado, la pedagogía liberal y la creencia en la omnipotencia de la escuela, de otro, las teorías crítico-reproductivistas y la educación, considerada apenas en su papel discriminador y represivo y de reproductor de la sociedad capitalista en que se inserta.

El libro termina con un reto; así como las clases populares buscan estrategias para garantizar la supervivencia escolar de los niños, la escuela pública debe "encarar" el derecho de sus alumnos a una educación de buena calidad. Eso implica instaurar un clima de acción constante en que nadie pueda sentirse cómodo con lo ya establecido.

5. La Secretaría Estatal de Educación no prestó suficiente atención y recurrió muy poco al material "Curso nocturno: un desafío". Sin embargo las discusiones con o sin libro para incentivarlas, se dieron en todas las escuelas, aunque el proyecto no ha tenido continuidad, pues el apoyo prometido por la Secretaría falló en muchos puntos, especialmente en los aspectos pedagógicos.

6. La producción de materiales del tipo "Curso nocturno: un desafío" es apenas una gota de agua. Es necesario que iniciativas de este tipo se combinen en muchas otras para que adquieran peso y significado. El proceso de construcción de una nueva competencia técnica y un nuevo compromiso político de los profesores de la escuela pública es lento, e incluye acciones tales como elaboración de un Estatuto Nacional del Magisterio, la eliminación del "clientelismo" en la elección de los profesores, la reformulación de los cursos de formación, la articulación del movimiento sindical de profesores con el de los trabajadores...etc. Como dice Daniel Viglietti, "una gota sola es poca, pero con muchas se hace aguacero".

Comentarios a la presentación de la experiencia de la Fundación Chagas

(Barcel Rodas)

Se hace una excelente fundamentación socio-política de la evolución de la educación en el país y de las distintas corrientes pedagógicas que la conforman. La experiencia concreta que se presenta es un intento de sensibilizar y concientizar al personal docente hacia una perspectiva de educación integral. El instrumento constituye un medio atractivo que estimula la imaginación y pone al alcance de los docentes las novedades a fin de promover la discusión académica. Sin embargo, esta experiencia indica que no es posible tener éxito si no se encuadra dentro de un programa general de política educacional. La estrategia seguida para llegar a los destinatarios (los docentes) no fue la más oportuna y por ende la respuesta no se dio en la medida esperada. En el folleto de presentación, 54 páginas están destinadas a dar cuenta de los problemas y deja muy poco espacio para las alternativas de solución, dando al lector una

sensación de ahogo y pesimismo que es difícil superar. El tema: "Curso nocturno: un desafío", nos enfrenta con los problemas de la educación de adultos "cenicienta" del sistema educativo en Brasil y de casi todos los países aquí presentes: locales escolares de niños deteriorados, mal iluminados, con deficiencias de materiales, con muy poca asistencia estatal y bajos presupuestos. La clientela: alumnos carenciados, cargados de frustraciones, sin motivación suficiente frente a cursos que no responden a sus necesidades. El personal docente: fatigado al final del día después de haber atendido uno o dos trabajos en otras escuelas, no se siente estimulado a enfrentar a ese adulto también frustrado con quien es necesario establecer la imprescindible comunicación humana en la realización de un verdadero aprestamiento social como paso previo a cualquier planteamiento curricular. La rutina invade a ambos, se sienten impotentes, sin fuerzas para superar esa realidad que llega a convertirse en dramática o bien en una farsa con roles falsos. Consecuencia: deserción y ausencias. Por todo, resulta que la expresión "el alumno nocturno es una especie en extinción" es una síntesis de la situación. También se presenta una investigación que recoge las opiniones de quienes están vinculados a la labor educativa. Esto nos llama a la reflexión. Es necesario elaborar propuestas que apunten en definitiva a la reforma global del sistema educativo, considerando la evolución conceptual de la educación de adultos y de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, conformar un subsistema con independencia administrativa y presupuestaría que la jerarquicen. En el fondo, sigue presente el planteamiento del papel que juega la educación en el desarrollo económico social nacional para beneficio de las grandes mayorías del país. Y cabe esta pregunta: ¿Hasta dónde están realmente interesadas y comprometidas las autoridades en la empresa para integrar a los sectores marginados a la vida productiva y cultural?

A partir del trabajo presentado, quisiéramos hacer las siguientes consideraciones:

1. Una moderna educación de adultos debe tender a satisfacer diferentes necesidades del hombre que le permitan salir de la rutina cotidiana y enriquecer su existencia con el ejercicio de actividades de su elección y de su interés.

2. Esta educación de adultos debe convocar a la sociedad entera y exigir el concurso de todas las fuerzas vivas de la nación: autoridades nacionales, municipales, locales; institutos educativos, científicos, culturales, deportivos; empresas públicas y privadas; sindicatos, cooperativas, asociaciones, etc.

3. Otro aspecto importante es la recreación como técnica de la educación del ocio: la recreación individual que conduce al hombre a cultivar su vida interior, y la recreación colectiva, dinámica y verdadera educación social o de grupos (promoción de clubes, agrupaciones, etc.)

9.2.Presentación de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

(Martha Baracaldo)

Se presenta la experiencia sobre "contextualización curricular" que se viene desarrollando en un sector periférico de la capital de Colombia.

La experiencia, considerada como proyecto de investigación, parte de los

siguientes problemas:

¿Cuáles serán las intituciones capaces de ofrecer ambientes más humanos y dignos para atender las necesidades de los adultos en el futuro de un país como Colombia? ¿Las acciones educativas correspondientes se podrán iniciar hoy o ahora?

¿Cuáles deben ser los contenidos? ¿Qué conocimientos, actitudes y valores deben desarrollar? ¿Cuáles deben ser los ambientes educativos que se hace necesario construir?.

Para intentar dar respuesta a estos problemas se comienza con la "contextualización curricular" en educación básica de adultos.

El marco de referencia es el nuevo currículo oficial (428/86) para la educación básica primaria, que a pesar de sus alcances aún limitados, crea una situación nueva para la educación básica de adultos en Colombia.

Trabajamos en un sector periférico de la ciudad capital con grupos organizados que desarrollan las tareas educativas en los CEDA.

Estos grupos, a su vez, han constituido una estructura denominada Coordinadora de Educación de Adultos del Suroriente (CEDASO), la cual participa de un proceso y estructura organizativa más general INPROCOM (Integración para el Progreso Comunitario), donde convergen diferentes sectores comunitarios. El significado de esta denominación, condensa los intereses, propósitos, aspiraciones y perspectivas de los grupos de la comunidad.

El proceso metodológico adoptado exige la presencia activa de profesores, estudiantes y grupos del sector. En consecuencia, el aspecto ORGANIZATIVO referido al conjunto de relaciones orgánicas que comprometen a quienes participan de y en el proceso toma vigencia.

Queremos decir que en el logro de los propósitos juega un papel central el tipo de relaciones entre educadores y educandos, los vínculos entre los diversos grupos dedicados a la actividad educativa; y los que existen entre éstos y la organización de la zona.

Para realizar la tarea de "contextualización currícular", la metodología parte de la dinámica de los diferentes grupos, lo cual significa:

Elaborar las unidades de trabajo pedagógico (UTP) entendidas como nuevas formas de realizar las clases, experimentando temas, metodologías, recursos y formas de evaluación que propicien la autoformación y formación colectiva de los adultos.

Metodológicamentes estas UTP, se han elaborado mediante la integración de las diferentes áreas de estudio, las cuales desde distintos puntos de vista abordan las necesidades y características del sector, ajustando a ellas los contenidos curriculares. Con la experimentación de éstas se pretende reestructurarlas para ir construyendo un currículo que responda realmente a las inquietudes y expectativas de los adultos.

Las acciones se desarrollan con el concurso de grupos de estudiantes de ciencia, matemáticas, sociales, edufísica y psicopedagogía y los correspondientes coordinadores de práctica (profesores) quienes, interrelacionados a través de las áreas, participan tanto en el diseño de estas últimas como en el proceso de seguimiento y evaluación.

Esta dinámica se configura en un colectivo, en el cual se da la asesoría, la capacitación y la reeducación; apoyado en la autoevaluación y la evaluación

permanente del proceso.

Para el seguimiento y la evaluación de los UTP se combinan varias formas, como la observación directa en el aula de clase, que se registra según una pauta y se combina con el diálogo informal con los adultos.

Por otro lado, en las áreas se discuten los resultados. Se observará qué falló y qué preparación se requiere para el manejo de los UTP. Este nos ha llevado a reestudiar los conocimientos básicos de las ciencias sociales, la lengua y la matemática y describir su abordaje metodológico de acuerdo con los conceptos específicos que debe elaborar el adulto.

Como apoyo y para la comunicación, asesoría y autoformación de coordinadores, guías o maestros y grupos de apoyo, existe el "Cuaderno Pedagógico" que es el eje de articulación de todos los puntos de vista de esta experiencia.

Algunas consideraciones finales

La experiencia que se está realizando constituye el punto de partida para reconsiderar y reorganizar la educación básica de adultos.

Nuestra propuesta es que el objetivo del nuevo currículo, debe ser la reforma de la concepción del adulto y de las prácticas educativas relacionadas con ella.

Recuperamos para la educación de adultos el concepto de "Comunidad", entendida como una voluntad compartida en la asunción de una acción conjunta para resolver problemas comunes que se orienta hacia el establecimiento de una concepción colectiva.

El papel de los centros de educación de adultos, toma un significado distinto; son medios de organización de núcleos de la población, de experimentación pedagógica y de institucionalización de nuevos ambientes.

Trabajamos hacia la construcción del CEDA como una pequeña comunidad que el adulto debe experimentar y vivenciar como un medio al cual le gusta pertenecer y en el cual encuentra un sitio que no limita sus potencialidades sino las desarrolla.

En el campo de la EDA, esta experiencia le da importancia a los grupos como instrumento de formación y los resultados dependen más del medio educativo y de la participación que de la influencia del guía o maestro.

Conclusiones

El proceso realizado hasta el presente, nos ha permitido definir algunos problemas a manera de sistematización preliminar y sin pretender agotar el análisis, para presentar algunas notas con carácter de preguntas por contestar más que de respuestas ya dadas.

1. En el trabajo de experimentación de las UTP, hemos encontrado que se hace necesario estudiar la lógica del adulto, para poder establecer una relación coherente con la metodología y los contenidos.

2. También se requiere analizar la importancia de las distintas disciplinas y su pertinencia en el aprendizaje del adulto, para determinar los criterios de organización y secuencia de los contenidos. Los interrogantes son: ¿se estructuran de lo simple a lo complejo?, ¿qué es lo simple y complejo en relación con el sujeto de este proceso?, ¿se estructuran a partir de la lógica interna de cada ciencia?, ¿se estructuran a partir del proceso cognitivo de quien los estudia? y ¿cuál es ese proceso cognitivo?

3. Finalmente ¿cómo plantear la relación entre las ideas intuitivas y preconceptos de los participantes y la estructura temática y metodológica?

Este interrogante se está atendiendo de manera exploratoria en las UTP siguiendo las ideas de Piaget sobre la construcción de los conceptos y la reciprocidad que los sujetos deben establecer para estructurarlos. Sin embargo, aún no hemos resuelto este interrogante.

Además surgió otra preocupación: ¿cómo incorporar lo lúcido en lo metodológico?

El propósito del equipo de trabajo es proseguir con esta sistematización y compartir los informes de avance que se vayan produciendo, con las personas e instituciones comprometidas en el desarrollo de la EDA.

Las líneas de coordinación y de investigación tendidas entre los países participantes en el seminario nos permite examinar los cambios y comprobar hasta dónde la educación de adultos con nuevas prácticas pedagógicas aporta a una formación integral.

Por tanto, asumir la cooperación internacional constituye un reto que corre parejo con la búsqueda de alternativas pedagógicas.

Comentarios a la presentación de la experiencia de la UPN
(Luis Contreras)

El documento presentado nos permite ubicarnos rápidamente y a través de una apretada síntesis, en el proceso histórico vivido por Colombia en materia de educación de adultos desde 1903 hasta 1986 cuando se dicta el Decreto 428/86 que establece y da vigencia al nuevo currículo para la educación primaria de adultos.

Se observa una contradicción interna en el planteamiento de una anti-escuela y el fortalecimiento de los CEDA como medio de organización de núcleos de la población y de experimentación pedagógica, cuando a juicio de este comentarista, es una labor de la escuela.

Desde el punto de vista de la administración, se plantea las inmensas limitaciones para extender o multiplicar los CEDA en cualquier país, en función de los costos y las dificultades para controlar las experimentaciones.

El comentarista se pregunta, si el análisis, muy cuestionador por cierto, de la educación de adultos contenido en el documento se refiere exclusivamente a la labor del Estado, por cuanto estima que en Colombia el sector privado adelanta una multiplicidad de experiencias y no se hace ningún señalamiento sobre ellas.

En la exposición se reconoce la existencia de un déficit cultural y sin embargo se critica el esfuerzo de la escuela por superarlo, pero no se indican otras alternativas o soluciones.

Se considera que no está muy clara la propuesta planteada en cuanto al objetivo primordial del nuevo currículo: "la reforma de la concepción del adulto...". Se acota en este sentido, que es de todos conocidos los ingentes esfuerzos realizados en los más variados foros para acercarse cada vez más en un intento de conceptualizar sobre qué es el adulto como producto biológico, social, psicológico, histórico y ergológico, a fin de armonizarlo con la práctica

andragógica.

El comentarista manifiesta que lamentablemente en el documento se dedica mucho espacio para una discusión teórica y muy poco a la experiencia que se pretendía presentar, lo cual determina una limitación para comentarlo.

En cuanto a la UTP (Unidad de Trabajo Pedagógico), identificada como "nuevas formas de realizar las clases experimentando temas, metodologías, recursos y formas de evaluación...". Se las puede asimilar con las Unidades Generadoras de Aprendizaje (UGA) que con la misma intencionalidad se pusieron en práctica en Venezuela, entre 1981 y 1983, a propósito de la educación básica del sistema regular y que constituyó un estruendoso fracaso, por múltiples razones, pero una de ellas fue la deficiencia del maestro.

En este orden de ideas, se destaca entonces que administrar la UGA o la UTP requiere de un maestro distinto del común, con capacitación y re-entrenamiento permanente, lo que podría lograrse sólo a través del "Cuaderno Pedagógico", excelente esfuerzo para comunicar en el marco de la REDALF, pero muy restringido para convertirse en el eje articulador de la experiencia.

Se concluye, formulando votos para que el esfuerzo del equipo de educación comunitaria, profundice la experiencia, consiga respuesta a las preguntas que se hacen, en la perspectiva de aportar nuevos fundamentos teóricos para la educación de adultos.

9.3 Presentación de la experiencia de la Empresa Nacional de Puertos ENAPU (Perú)

(Adrián Velásquez)

Antes de 1972, en el sistema tradicional del Perú no existía una concepción orgánica de la educación de adultos y los escasos servicios en el área se realizaron por la iniciativa y la creatividad de algunos promotores pero resultaron acciones desarticuladas, con muchas limitaciones y enfoques diferentes.

En marzo de 1972 se promulgó la Ley General de Educación que definía la estructura de un nuevo sistema en el cual se incluía y delimitaban las modalidades correspondientes a adultos.

En el artículo 304 de la ley se indicaba el establecimiento de servicios educativos en los centros laborales con financiamiento a cargo de las propias empresas.

A solicitud de ENAPU, el Ministerio de Educación expedió resoluciones que autorizaban la apertura y el funcionamiento de un Programa de Educación Básica dirigido a los trabajadores de la empresa y a sus familiares.

El programa tuvo que adecuarse a las reales exigencias y motivaciones de los trabajadores portuarios así como a la política institucional de la empresa.

Estos planteamientos propiciaron la coordinación con otros programas como el de Calificación Profesional Extraordinaria y el de Extensión Educativa.

La relación entre los programas favorece la participación del trabajador y le brinda mayores oportunidades de desarrollo y de continuidad en cursos más complejos y de niveles más altos.

El programa otorga certicados con valor oficial y equivalentes a los de los Centros Regulares de Educación de Adultos (vespertinos o nocturnos) para que

los trabajadores con aspiraciones puedan seguir estudios superiores.

Algunos criterios que se tomaron en cuenta para desarrollar el programa y los contenidos de las asignaturas sin reproducir los esquemas escolarizados del sistema educativo formal, fueron los siguientes:

- La infraestructura ofrecida por los puertos y las comunidades para destacar la importancia de los lugares de trabajo y de la propia vida social como centros de enseñanza.
- La experiencia de los técnicos portuarios para aprovecharla a los fines pedagógicos.
- La participación de las organizaciones representativas del puerto.

De acuerdo con esos lineamientos:

- se organiza la tarea educativa en función de situaciones concretas de vida y de trabajo en el sector portuario.
- los docentes propician y estimulan el autoaprendizaje.

Los esfuerzos realizados por los maestros para generar un sistema coherente entre los aspectos tecnológicos y la realidad portuaria sufrieron grandes inconvenientes en los últimos años con la implantación obligatoria de planes y programas de estudio cuyas características son el academicismo, la desarticulación, la estandarización y el verticalismo.

Frente a esto existe la firme voluntad del actual Gobierno del Perú, tal como se expresa en el documento "Educar para la Vida", de dar prioridad coyuntural a la educación tecnológica y ocupacional y revisar los planes y programas de estudio y las formas de atención correspondientes al área de adultos.

Por otra parte se estima que la capacitación del personal docente es sustantiva y se debe dar en forma permanente y mediante pasantías en los puestos de trabajo.

Entre los aspectos que se requieren considerar en ese sentido se encuentran:

- Las normas técnico-pedagógicas y administrativas del sector educación y de otros que operan en el ámbito portuario.
- La tecnología de educación de adultos que se va a utilizar en el programa.
- La situación actual del trabajo portuario.
- Las condiciones de funcionamiento de los organismos de desarrollo y de otras organizaciones de base.

A modo de conclusión se puede señalar que existe consenso entre los participantes y los directivos de la empresa acerca del Programa de Educación Básica para Adultos dirigido a los trabajadores portuarios en tanto ha contribuido a:

- que los trabajadores accedan a mejores puestos dentro y fuera de la empresa.
- que concluyan su educación básica y estudien en centros superiores (universidades, institutos, etc.)
- mejorar el desarollo integral del trabajador
- que el trabajador se dedique a sus tareas con mayor esmero y actitud positiva.
- la automotivación del trabajador portuario para buscar su desarrollo personal y profesional.
- demostrar las bondades y las ventajas del trabajo en equipo.

- facilitar la participación en cursos de formación profesional que requieren mayor capacidad de abstracción y el uso de los conocimientos básicos de las diferentes ciencias.

- que el trabajador tenga una conciencia más clara del entorno de la empresa y de la comunidad y brinde su apoyo al fortalecimiento de las mismas.

- crear sentimientos solidarios con la comunidad en su conjunto.

- fortalecer la unidad familiar mediante el desarrollo de cursos y otras actividades educativas conjuntas para los trabajadores, sus cónyuges y sus hijos.

En general, los resultados obtenidos en los diferentes programas de educación de adultos hace pensar que es factible establecer otros de nivel superior para formar y especializar trabajadores en técnicas marítimas y portuarias en un futuro próximo.

Comentarios a la presentación de la experiencia de la Empresa Nacional de Puertos del Perú
(Ana María Rojas Lucero)

La ponencia presentada comprende tres aspectos fundamentales para la comprensión de la experiencia. Estos son:

- Descripción del ámbito donde se desarrollan los programas de educación de adultos.

- Descripción del órgano de capacitación y los programas que está desarrollando.

- Explicación de la modalidad de educación básica para adultos.

La experiencia resulta interesante porque a partir de las necesidades e intereses de los trabajadores portuarios, se trazaron estrategias de trabajo con carácter tanto inmediato como futuro. En este sentido se destaca la exigencia de procurar la elevación del nivel de escolaridad de los trabajadores con el fin de proporcionar los instrumentos necesarios para su calificación profesional, lo cual se derivó de la práctica misma al comprobar que no se podía lograr la asimilación de estudios técnicos sin una base cultural sólida. Asimismo, el plan aplicado posibilita la continuidad de estudios de los trabajadores hasta niveles superiores.

Entre los aspectos positivos se considera la investigación previa realizada para conocer el nivel de escolaridad de los trabajadores, que sirvió de punto de partida para proyectar y planificar el trabajo así como la adecuación de calendarios y horarios para que los obreros se pudieran incorporar a las clases, ya que el trabajo por turnos interfería su asistencia a los centros nocturnos. Estos aspectos son significativos, no obstante hay otros elementos que hubiera sido necesario abordar explícitamente tales como; si el programa de educación básica contribuye a ampliar el horizonte cultural y a desarrollar los intereses cognocitivos de los adultos; si se ejercen la orientación y el control adecuado que permitan poner al descubierto las deficiencias y dificultades a fin de ofrecer en el momento oportuno las soluciones y correcciones y por último, lo que se refiere a la valoración del desarrollo de este programa en sus catorce años de aplicación: qué dificultades ha afrontado, qué soluciones se han dado, así como sus resultados concretos y las perspectivas

9.4. Presentación de la experiencia del Cide (Chile) (Chile)

Algunas lecciones del programa de educación matemática para el sistema formal de educación básica para adultos

(Patricio Montero L.)

En la década de los setenta, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación; ejecutó un proyecto de investigación curricular cuyo producto principal fue un programa de matemática básica para adultos. Este programa fue concebido como un "panel de herramientas intelectuales" del cual, una comunidad organizada o un adulto con la asesoría de un miembro del equipo de desarrollo, pudieran resolver algunos de los problemas de aprendizaje que les dificultan el acceso a un nuevo nivel de vida. En otras palabras, el programa de matemática básica para adultos fue preparado con el propósito de generar una herramienta *eficaz* (en cuanto se adecue a las necesidades y aspiraciones de una población estudiantil adulta), flexible (para responder a distintos ritmos de aprendizaje, poseer entradas múltiples, permitir opciones y diferentes alternativas y una administración parcialmente absorbida por los propios alumnos) y, *adaptable* (a requerimientos del sistema educativo formal y no formal, a necesidades locales de modo que se repliquen sus efectos principales y a una capacitación en servicio de los educadores de adultos).

El programa fue planteado como un sistema modular en el cual cada módulo está vinculado con un objetivo (o un número muy reducido de objetivos). Su elaboración involucró: las estrategias para la determinación de necesidades; el desarrollo de un modelo de organización curricular que permitiera satisfacer el propósito y los criterios del programa y la producción de diferentes tipos de materiales de acuerdo con prácticas educativas variadas. También consideró el proceso de validación permanente de cada material; la secuencia de los mismos y la aplicación a nivel tanto de las escuelas básicas del sistema formal de adultos como de grupos de adultos organizados.

El programa se caracterizó como un conjunto de materiales impresos que conforman tres subsistemas inter-relacionados e influyen sobre la efectividad del programa. El primer subsistema denominado instrucción, comprende los materiales que sustentan tanto las actividades del aprendizaje matemático como aquellos efectivos y los valores propiciados. El segundo subsistema es el de evaluación, el cual permite obtener información relevante para una variedad de toma de decisiones del profesor o del alumno (evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas). Y, el tercer subsistema es el de administración, el cual comprende pautas de acción para la ejecución del programa de acuerdo con los roles esperados para el maestro y los participantes.

La experimentación del programa reveló varios efectos favorables. Al comparar los cursos experimentales con los de control se encontró: a) un aumento en el conocimiento matemático y una importante reducción del tiempo de aprendizaje. En algunos casos, los estudiantes lograron en un año lo que en el

sistema formal les exige tres, b) un incremento en los niveles de lectura, c) una serie de actitudes favorables de los participantes hacia la matemática y hacia la situación de enseñanza y d) una modificación importante de los roles del profe - sor y de los alumnos.

Los efectos no logrados totalmente correspondieron a la integración grupal y la reducción de la deserción.

Con el propósito de contribuir a la búsqueda de enfoques alternativos para el sistema formal de educación de adultos y como aspectos derivados de la expe - riencia se señala lo siguiente:

1. Como conclusión general se puede afirmar que técnicamente es posible superar muchos de los problemas crónicos de las escuelas del sistema educativo formal de adultos.
2. Para responder a los requerimientos y aspiraciones correspondientes en el sistema formal de adultos debe contarse con una organización curricular que per - mita la flexibilidad y optimización de los procesos y productos de aprendizaje.
3. El diseño de una alternativa para la modalidad formal debe considerar un enfoque sistemático.
4. Los materiales educativos son un medio para concretar un conjunto de sugerencias metodológicas que están ausentes en la sala se clase.
5. Los materiales educativos integrados en un sistema, como los del progra - ma de matemática, permiten desarrollar aprendizajes cognoscitivos de mejor calidad que en la situación convencional y facilita la autodirección del apren - dizaje.
6. Las modalidades educativas con las características del programa de mate - mática favorecen un perfeccionamiento en servicio del maestro.
7. Bajo condiciones económicas actuales de las escuelas de adultos del siste - ma formal, cualquier innovación requiere un esfuerzo de recursos lo cual es una decisión política y no técnica.

Comentarios a la presentación de la experiencia del CIDE
(Ligia Alfonzo)

Se trata de una experiencia que se realizó en Chile desde el año 1974 a 1981, enmarcada en el contexto de la educación popular y motivada por la gran dis - tancia existente entre los principios que guían la educación de adultos y la práctica educativa. Su objetivo consistió en entregar ciertas herramientas de aprendizaje a los sectores populares con miras a la transformación de la sociedad.

El programa lo constituye un paquete de instrumentos intelectuales al servicio de los adultos de diferentes sectores populares, quienes lo pueden aplicar según su necesidad inmediata en relación con el oficio que desempeñan.

Para los investigadores fue un verdadero desafío, tanto la identificacion de la herramienta para cada uno de los usuarios (campesinos, pescadores, etc.) como su estructuración para la educación formal.

En este sentido, los objetivos educacionales fueron determinados mediante un estudio de necesidades y a través del proceso de producción y validación de los medios educativos, lo cual permitió continuar detectando y analizando las

demandas que la innovación debería satisfacer. Para la definición de la organi - zacion curricular, se usaron las nociones de currículo básico, aplicado y especí - fico. El primero contiene los conocimientos matemáticos básicos y comunes a todos los usuarios, el aplicado incluye los que son comunes a más de un usua - rio y el específico contempla aquellos restringidos a un caso particular.

De esta manera se llega a constituir un programa por tópicos y niveles, compuestos por módulos pequeños dentro de una concepción sistémica, donde se encuentran situaciones de aprendizaje, evaluación y administración. Se comienza por la entrega de folletos que facilitan la toma de decisiones del alumno a través de la autoevaluación y la autoadministración, es decir, para orientar su propio aprendizaje.

Entre los principales resultados de la experiencia se señalan:

- En el aprendizaje matemático se verificó una reducción notable del tiempo de estudio del participante adulto respecto a la situacion tradicional.
- Aumentó el nivel de lectura de los participantes.
- La actitud hacia la matemática fue determinada como "positiva y alta".

La experiencia pone en evidencia, según se puede observar en la presenta - ción, que el currículo adaptado a las necesidades del alumno facilita el aprendi - zaje; el hecho de aumentar la velocidad de avance en el aprendizaje de la asigna - tura se debe a que el alumno necesita de esos conocimientos para resolver una situación concreta vinculada con el oficio que desempeña.

Sin embargo, cabe plantearse las siguientes interrogantes:

- Dadas las características de la asignatura, en cuanto a su lógica, ¿hasta dón - de se puede establecer la diferenciación entre los currícula que se mencionan en el documento?
- ¿Cómo puede articularse este programa en la educación formal, para permi - tir la movilidad horizontal y vertical, dentro del sistema educativo?
- ¿Cómo se ubica al analfabeto que tiene conocimientos matemáticos avan - zados, por ejemplo: agricultores en el cálculo de áreas, vendedores en la opera - ciones básicas, etc., en módulos donde necesita saber leer?
- Sería interesante conocer si existe un seguimiento de las personas que utilizaron este programa, y dónde están actualmente ubicadas dentro del sistema educativo.

9.5. Presentación de la experiencia del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), México. (*)

(Daniel Schugurensky)

En el documento se intenta sistematizar las ideas más sugerentes en torno a las innovaciones, tomando como base el Encuentro Nacional Sobre la Situa - ción Actual, Experiencias Innovadoras y Prospectivas de la Educación Básica para Adultos que el CREFAL organizó en Pátzcuaro, Mich., en septiembre de 1986.

El trabajo consta de cuatro capítulos. El primero consiste en una breve

(*) Centro Regional

síntesis histórica de la EBA. En el segundo se realiza una caracterización del sistema de EBA vigente, confrontando los objetivos explícitos con la realidad. En este diagnóstico se hace incapié en la insuficiencia de las estrategias actuales para responder a los grandes objetivos del desarrollo educativo de la población adulta. El tercer capítulo describe los rasgos generales de las experiencias inno - vadoras (EXIN), indicando las principales tendencias. También se analiza la relación existente entre las experiencias innovadoras y el servicio generalizado de la EBA, identificando algunos núcleos problemáticos. Finalmente, el cuarto capítulo señala algunas derivaciones de las EXIN para la EBA del futuro, tanto en los aspectos estratégicos como operativos, sugiriendo una serie de propues - tas para el corto y mediano plazo.

Se indica que, según su vínculo con la EBA, existen dos grandes tipos de innovaciones: aquellas que se realizan dentro de los marcos normativos de la EBA, y las que no tienen relación directa con la misma. Las primeras satisfacen los requerimientos de acreditación y certificación establecidos, pero rebasan ese límite en tanto asocian los contenidos con la discusión y la resolución de problemáticas más amplias y aportan insumos para transformaciones a corto plazo.

El segundo tipo de experiencias que en general se inscriben en la denomi - nada Educación Popular, apunta a cambios en el mediano y largo plazo.

Se afirma que las EXIN no son patrimonio exclusivo de las ONG, pues el Estado ha financiado o impulsado muchos de estos proyectos.

Las EXIN no son útiles "per se", y menos cuando se implantan como "mo-das", como resultado de presiones políticas o como cambios meramente formales, y sólo adquieren relevancia cuando se insertan en la lógica de sistemas integrales.

Hace algunos años hablar de experiencias innovadoras en EBA hubiera pare-cido redundante porque la oferta de un servicio educativo para atender a quienes no concluyeron el nivel básico regular ya constituía un hecho novedoso. La innovación consistía fundamentalmente en brindar una educación supletoria (dando una segunda oportunidad al expulsado por el sistema escolar), pero también en operar con horarios y textos diferentes a los empleados en la ense-ñanza regular. A veces la novedad se planteaba en el empleo limitado y tergiver-sado de los círculos de estudio "freirianos" y de modalidades no presenciales que procuraban estimular el autodidactismo.

Con el tiempo, estas innovaciones de carácter modernizante se manifiestan insuficientes para responder a los nuevos retos, para atraer a grandes contingen-tes de la demanda potencial, para garantizar una elevada eficiencia terminal y una alta calidad de aprendizaje. Así como para articular la teoría con la práctica y la educación con el contexto laboral y comunitario y generar nuevas prácticas sociales que contribuyan el cambio social y al logro de una sociedad más justa.

En lo que respecta a las tendencias de las EXIN, se las clasifica en cinco grandes categorías.

a) **Relación educación-sociedad:** se observa un progresivo abandono de las teorías educacionistas y reproduccionistas, y un creciente reconocimiento de la autonomía relativa y de las posibilidades de las "acciones sociales que edu-

quen". Hay un interés por analizar no sólo los factores exógenos del fracaso escolar sino también los endógenos. También se observa la proliferación de "redes" y de vinculaciones entre G y ONG para evitar duplicidades en el actual contexto de pobreza y articular esfuerzos cuando existan coincidencias.

Asimismo, hay una relativización de los postulados desescolarizantes (Ilich), buscando en cambio el reconocimiento social de los aprendizajes extraescolares y la ruptura del monopolio de la certificación. Finalmente se observa una mayor descentralización, un cada vez más intenso debate acerca del papel del Estado ante la sociedad civil y una revalorización del papel de la escuela como dinamizador de procesos educativos comunitarios.

b) **Aprendizaje y currículum:** Hay una tendencia a entender a la educación más allá del estrecho binomio "enseñanza-aprendizaje", ampliando el concepto a un proceso de "experiencia-aprendizaje", (donde la enseñanza es sólo una experiencia más de aprendizaje). También se procura articular la experiencia con el saber universal sistematizado, pasando del currículo con énfasis en los contenidos, o en los efectos, a otro que trabaje en torno a problemas y proyectos.

Asimismo existen serios intentos para articular horizontal y verticalmente e currículo (concibiendo las áreas como algo más que una suma de materias), vincular la educación formal con la no formal y a diversificar los contenidos y las metodologías por región y tipo de usuario.

c) **Metodología:** Las EXIN procuran trabajar con proyectos integrales que atienden los problemas en forma global, y a utilizar como parte sustancial del aprendizaje a la investigación participativa. También hay una tendencia a ofrecer diferentes modalidades de atención y a impulsar el uso de los medios de comunicación masiva e intermedia.

d) **Educador:** El eucador de las Exin se define más como "facilitador que propicia experiencias de aprendizaje que como enseñante, y como un creador y no como un simple ejecutor de programas. La comunidad se concibe como un agente educativo. La mayoría de las EXIN emplean como educadores a profe - sionales con alto nivel de calificación.

e) **Usuario:** Se manifiesta una inclinación a abandonar progresivamente el trabajo con individuos y con grupos cuyo único interés común es el estudio, apoyando en cambio los procesos de las organizaciones productivas y sociales. La concepción de usuario se ubica en la perspectiva de la construcción del Sujeto Popular, entendiendo por tal un proyecto de vida común, una voluntad colec - tiva dispuesta al cambio y una fuerza social capaz de ejecutarla. Este Sujeto Popular no puede pensarse en una dimensión nacional, pero sería demasiado limitado hacerlo en una local; por ello se considerá deseable un tamaño regio - nal. Las EXIN atienden a grupos relativamente homogéneos, lo cual habla de necesidades de diversificación curricular. Otra tendencia es a atender a usuarios que han sido tradicionalmente olvidados por los sistemas de EDA de A.L.: Los menores de 15 años y los adultos de origen latino que residen en los EE.U.

En cuanto a los núcleos problemáticos, éstos fueron agrupados en 4 grandes

dimensiones.

a) Dimensión técnico-pedagógica

- Aun no existe consenso en torno a las bondades de los currícula estructurados en torno a problemas y proyectos, ni hay suficiente experiencia acumulada en este tópico.
- El perfil del personal docente es altamente calificado y de ello depende en gran parte el éxito de los programas, lo que genera dificultades para su generalización.
- Aún dentro de una perspectiva teórica diferente al funcionalismo y al conductismo, todavía no se generan indicadores, mecanismos o instrumentos para evaluar objetivos tales como "elevar los niveles de conciencia", "organización", "participación", "politización", "autogestión", "solidaridad", "criticidad", etc.
- Otro problema de las EXIN es su reducido ámbito de incidencia. En el documento se señalan algunas razones de índole técnico-pedagógico que dificultan la extensión a nivel masivo, conservando la esencia y la calidad de los procesos.

b) **Dimensión normativa**

- Los alcances e impactos de las funciones que se le exigen a la EBA son demasiado elevados, y a éso se suman las esperanzas que en ella depositan los usuarios, ¿puede la EBA cumplir con todos?
- Ni la sociedad civil ni el propio sistema educativo consideran válidos los conocimientos extracurriculares. Conforme a esta concepción, el marco normativo de la EBA no reconoce tal tipo de aprendizajes.
- No existen mecanismos que impulsen la participación de la sociedad civil en la elaboración, evaluación y reformulación de los programas de EBA.
- Los esfuerzos se dispersan y duplican, porque no existe un ente coordinador de las energías del Estado y del resto de la sociedad.
- El marco normativo de la EBA habla de "equivalencia" con la educación básica regular, lo que en principio dificulta la generación de estrategias curriculares diversificadas.

c) **Dimensión financiera**

- La distribución del gasto en el interior del sistema educativo brinda escasos apoyos a la EBA, debido a la mayor presión social de los usuarios de los niveles educativos superiores.
- En el sistema de EBA, las innovaciones reciben poco apoyo y ante situaciones críticas corren el riesgo de ser canceladas.

d) **Dimensión política**

- La descentralización aún no pasa del aspecto administrativo a una verdadera participación en la toma de decisiones.
- Quizás el punto de conflicto más importante entre las EXIN y el servicio generalizado de la EBA sea la contradicción existente entre el proyecto social del Estado y el proyecto alternativo que impulsan las corrientes suscriptoras de la educación popular.

A manera de conclusión, se hace una serie de propuestas en el ámbito estratégico y operativo, que va desde redefinir el concepto mismo de la EBA hasta

los cambios concretos en los instrumentos jurídicos respectivos, pasando por las reformulaciones curriculares. En lo que concierne a las modalidades de atención, se trazan tres grandes líneas: una de conocimientos elementales para adultos interesados en ellos, una destinada a aquéllos motivados por el diploma con fines propedéuticos y una tercera no excluyente de las anteriores que considera diversas estrategias de transición hacia una EBA distinta, orientada hacia la construcción de una sociedad diferente.

Comentarios a la presentación de la experiencia del CREFAL

(Carmen Perrotta)

En primer lugar, desearíamos destacar la calidad del texto que nos fue presentado: la riqueza de elementos para el análisis del problema, su organización didáctica y su conclusión con una toma de posición del autor con respecto a modalidades alternativas de atención en educación básica para jóvenes y adultos en México, tal como se esboza en el siguiente cuadro:

TRES MODALIDADES PROPUESTAS:

CARACTERISTICAS	MODALIDAD 1	MODALIDAD 2	MODALIDAD 3
Perfil general del demandante	amas de casa; campesinos.	jóvenes urbanos próximos a migrar. Recientes desertores del sistema formal.	El resto de los adultos.
Expectativas	conocimientos generales, ayuda a los hijos, mejoramiento en el trabajo, superación personal, etc.	Certificado con fines laborales o propedéuticos.	Satisfacción de necesidades e intereses, capacitación para el trabajo, y en algunos casos certificado.
Sujeto de atención preferencial	individual; grupal.	individual.	familias; organiza sindicales y comunitarias.
Estrategia didáctica	círculo de estudio, escolarización.	autodidactismo; escolarización.	círculo de estudio; talleres de trabajo.

Contenidos generales	Habilidades básicas (lectoescritura, cálculo, etc.); temas de cultura nacional y de interés general. Capacitación para el trabajo y el mejoramiento del nivel de vida.	Equivalentes a la educación básica formal (las 4 áreas que se imparten en la actualidad).	Corto plazo: conservación de las 4 áreas; diseño y experimentación de las fórmulas de transición. Mediano plazo: consolidación de lidación de las fórmulas de transición. Largo plazo: reestructuración total del currículo por problemas y proyectos.

En este breve comentario subrayaríamos, algunas preguntas que van más allá del texto y deben ser motivo de debate en nuestros trabajos de grupo:

1.- ¿Qué importancia tiene la educación de jóvenes y adultos en nuestros países? ¿Está garantizada por las leyes? ¿Esas leyes son cumplidas o constituyen "letra muerta" ¿Con qué recursos financieros y humanos opera dicha educación?

2.- ¿Hay una política manifiesta de educación de jóvenes y adultos operacionalizada en planes? ¿Qupe organismos responden por esa acción? ¿Con qué tipo de administración? ¿Cuál es la relación de esa política con el sistema educativo considerado como un todo y con los planes de desarrollo nacional?

3.- ¿Cuál es el propósito de la educación de jóvenes y adultos que se lleva a cabo? ¿Cuál es la posicion del Estado y la sociedad frente al problema? ¿Cuál es la responsabilidad de cada uno?

4.- ¿Se ha tratado de innovar en educación de adultos o de asumir efectivamente su identidad, tomando en cuenta,incluso, la premisa de coexistencia de diferentes modos en su realización como respuesta a las necesidades de los jóvenes y adultos en un determinado contexto socio-político-económico?

5.- ¿Existe en cada país un intercambio de las diversas experiencias o una polarización? ¿Lo gubernamental y lo no gubernamental se articulan o se excluyen?

6.- ¿Cómo recuperar y difundir el conocimiento producto de las diferentes experiencias de educación de adultos en términos político-ideológicos, técnico-pedagógicos, administrativos, etc., a fin de propiciar la toma de decisiones en cuanto a educación básica en los diferentes niveles y promover el análisis y actualización de dicha práctica educativa?

7.- ¿Qué hacer para que ese tipo de discusión incorpore dos segmentos primordiales para la realización de la educación de jóvenes y adultos: la población usuaria y los agentes (profesores, supervisores, etc) que la dinamizan?

9.6. Presentación de la experiencia del Centro Laubach de Educación popular Básica de Adultos (CLEBA). Colombia

(Oscar Londoño)

La experiencia del Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos -CLEBA - tiene como marco de referencia el movimiento de Educación Popular en América Latina y el esfuerzo de organizaciones y educadores populares por construir una educación alternativa en la situación concreta de la formación social colombiana. Se ubica además a partir de la década del 70 caracterizada, de un lado, por una intensa represión oficial en Colombia, y de otro, por el avance del movimiento popular. La experiencia de E.B.A. ha tenido en el CLEBA tres momentos: uno de experimentación inicial, otro en el que el fundamento fue la investigación temática y finalmente el actual donde la Investigación Participativa -I.A.P.- genera una reformulación de la concepción investigativa, metodológica y de acción. En este sentido investigación, lenguaje, matemática, comunicación popular, capacitación técnica, formación socio-política, desarrollo cultural, constituyen un todo único cuya diversidad requiere una metodología específica pero integrante.

La educación básica popular en esta oportunidad comprende tres niveles de duración y contenido variables de acuerdo con las condiciones y características del sector al cual sirve: urbano, rural, agricultor, minero, etc. Tiene un núcleo temático resultado de la investigación participativa y el desarrollo de la matemática y el lenguaje en el ámbito que el núcleo exige como hilo corrector de éstos y los demás componentes dentro de un programa global, que impulsa una organización o una comunidad determinada con las cuales se trabaja en forma conjunta. Algunos de los logros-desafíos de la experiencia son:

1.- La contribución defectiva de la E.B.A. al proceso organizativo (punto de partida y de llegada).

2. La identidad del educador popular (obrero, agricultor, estudiante), como activista educativo, animador cultural e intelectual orgánico.

3. La recuperación histórico-cultural a través de la I.A.P. y como parte del mismo proceso educativo.

4. Una nueva dimensión de los círculos de educación popular y de los grupos de estudio.

5. La producción de materiales educativos en forma participativa y dentro del proceso autogestionario de la comunicación popular.

6. La creación de un ambiente en el que la literatura, la lectura y el arte adquieren sentido y valor comunitario.

7. Una evaluación participativa y permanente del aprendizaje, de la acción transformadora y del programa mismo.

No obstante la presencia de dificultades y limitaciones en el trabajo educativo del CLEBA, asumimos el desafío de desarrollar con pasión y creatividad una educación básica alternativa, que tenga como referente no a la escuela tradicional sino la vida comunitaria, su historia y su cotidianidad, el saber y la cultura popular y como objetivo la conquista del poder para el pueblo. En esta perspectiva las innovaciones que se exigen, desbordan el carácter conven-

cional de las mismas y tienen como punto de partida y legitimación el proyecto histórico de las clases populares.

Comentarios a la presentación de la experiencia del CLEBA (Cecilia Solís)

La experiencia presentada nos ofrece la posibilidad de reflexionar acerca de las finalidades de la EBA. Se expresan algunos principios que pueden ser considerados para los países de la región, como por ejemplo:

- la dirección del proceso educativo asumida por los propios sectores populares;
- la recuperación crítica de los hechos en la cultura popular;
- la participación en la toma de decisiones y en la comunicación respecto al programa educativo;
- la organización de los sectores populares como objetivo principal de la EBA.

Esta propuesta sobre una lista de principios no debe considerarse de una manera desvinculada con los fines del sistema educativo de cada país. Es decir, la educación de adultos requiere definirse de acuerdo con los grandes fines de la educación nacional, sin menoscabo de los asuntos de valoración de la cultura popular, principio fundamental como punto de partida del proceso educativo.

En la experiencia presentada se destaca el papel del educador, quien por ser un miembro de la comunidad requiere de una formación permanente.

El documento no indica la metodología seguida para la capacitación de los agentes educativos, ni las etapas de las acciones. La estructura del programa de estudios propuestos se plantea como único y no se especifica si se organizará uno nuevo una vez logrado los objetivos del inicial, o cuando se manifiesten nuevas necesidades, ni tampoco se señalan sus vínculos con los fines generales de la educación en el país.

No se ofrecen resultados cuantitativos de la experiencia como los referidos al número de personas que han participado en el programa, sus edades, la duración de las actividades, la respuesta de los adultos en cuanto a la participación, permanencia, cambios de conducta, aplicación de conocimientos, etc.

Por último es necesario revisar la importancia de los siguientes problemas:

- la superación de obstáculos (tales como la experiencia básica de los educandos) para el conocimiento científico;
- la relación entre el saber popular y la racionalidad que le es propia con el saber académico y el conocimiento científico;
- la formación de verdaderos investigadores en los sectores populares.

El análisis de estos asuntos supone resultados que ofrecen múltiples aplicaciones para la EBA.

10. ANALISIS COLECTIVO Y SINTESIS SOBRE ASPECTOS CENTRALES DE LAS EXPERIENCIAS DE ONG Y ENTES PARAESTATALES

Comentarios de Martha Baraccldo

¿Cómo se incorporó en el proceso del diseño modular la experiencia empíri - co-matemática y la forma de operar del adulto con la manera formal de la mate - mática?

¿Tiene validez el uso de la tecnología educativa en procesos educativos con los adultos?

¿Qué resultados se obtienen? ¿Cómo y para qué?

Comentarios de Daniel Schugurensky

1. ¿Cómo generalizar las experiencias innovadoras? Se debe tener cuidado; quizás no convenga pensar en una generalización masiva a corto plazo, sino en crecientes niveles de escalonamiento hasta un punto en que sean manejables, garantizando calidad y eficiencia.

2. ¿Qué es lo "básico"? ¿Pueden haber muchos "básicos"?

Es factible instrumentar mecanismos participativos de concertación nacional para definir el núcleo de identidad nacional y las habilidades intelectuales "básí - cas" y, a partir de allí, diversificar. El reto es articular el "mínimo nacional" con el "máximo local".

3. ¿Cómo evitar "congelar" el currículo? Aun cuando se genere de forma participativa, puede quedar estático frente a una realidad cambiante. Por tanto deben plantearse mecanismos de renovación constante de los ejes dinamizadores o de las actividades socialmente relevantes.

4. ¿Qué es lo "obligatorio" y qué es lo "optativo"? ¿No es una contradicción plantear un área "extra" que responde a las necesidades e intereses de los adultos y hacerla obligatoria? ¿Dónde queda la motivación? Se propone revisar la experiencia de MOBRAL y la propuesta de Venezuela.

5. ¿Donde radica gran parte del éxito de las experiencias innovadoras?, en el papel del educador "élite". Ello pone sobre el tapete la cuestión de la capacitación del agente educativo.

Comentarios de Marta Fierro

Es evidente la calidad de los trabajos aquí presentados, por lo tanto es de vital importancia que en los organismos gubernamentales seamos conscientes de la necesidad de integrar nuestra tarea con este otro tipo de grupos. Esto no significa, como se expresó en el comentario de una ponencia, que el Estado debe esperar los resultados de las investigaciones de estas organizaciones. Muy por el contrario, considero que la crisis del sistema educativo y de la escuela, exige se planteen en su mismo seno las estrategias que permitan su dinamización y la conversión del rol de la escuela.

Creo que los aportes de investigación sobre enseñanza de la matemática y el

trabajo de capacitación en la empresa portuaria, nos ayuden a reflexionar sobre la necesidad de:

- no excluir teorías "a priori".
- no excluir sectores como el empresariado nacional o las empresas estatales u otros sectores de la sociedad civil.

Más bien se hace necesario intentar incorporar a todos los sectores de la comunidad que coincidan en la búsqueda de la real promoción de los sectores marginados.

En las experiencias presentadas sobre capacitación docente, considero que debe analizarse la eficacia de algunas formas a partir del trabajo concreto de los maestros y el fracaso de otros, que quizás se deba a las discusiones y propuestas sobre cuestiones ideológicas, en tanto suelen provocar una reacción negativa del magisterio.

Comentarios de Cayetano de Lella

Quisiera relacionar las ponencias referidas a experiencias estatales con las de organizaciones no gubernamentales y las universitarias.

Habíamos acordado que los cambios educativos podrían ser resultantes de transformaciones estructurales, tanto internas como externas al sistema educativo, impulsadas desde el aparato del Estado.

Analizamos experiencias innovadoras, cuyos logros -con las debidas salvedades ya expuestas- pueden ser incorporadas al sistema de educación de adultos formal, intentando que no sean recuperadas por el tradicionalismo de la escuela.

En este sentido, la ponencia de Daniel Schugurensky, implica una sistematización de innovaciones válidas no sólo para México, sino para toda la región con el respeto de las peculiaridades nacionales.

Entre las aportaciones del campo de lo no formal a lo formal, sólo quiero mencionar una.

Dialécticamente a lo afirmado desde el comienzo de este seminario, sobre la necesidad de revalorizar la escuela, ahora enfatizamos la necesidad de transformar la "cultura escolar". Esta cultura del aula o de la clase está profundamente arraigada, y a veces ni siquiera es consciente para los agentes más progresistas, mucho menos cuestionada por la generalidad. Debe pugnarse por modificar esas relaciones sociales y prácticas educativas institucionalizadas, y lo no formal tiene mucho que aportar a la educación formal.

Comentarios de José Rivero

En las experiencias expuestas se destaca la importancia de la investigación como instrumento fundamental para el análisis y la innovación en la educación básica de adultos.

El trabajo presentado por Madza J. Nogueira, constituye una valiosa experiencia de sistematización de cinco investigaciones sobre la educación de adultos en escuelas de Sao Paulo. Tan importante como la investigación misma, fue la difusión de resultados de un modo didáctico.

La experiencia presentada por la Universidad Pedagógica Nacional de

Bogotá, reafirma la potencialidad de los centros de educación superior en la in - vestigación y la promoción de acciones alternativas de educación de adultos. Asimismo, la presentada por la Fundación Laubach, tiene la investigación par - ticipativa como eje de trabajo, metología innovadora con posibilidades par - ticulares en el campo de la educación popular. Los elementos descritos señalan la seriedad en la sistematización de resultados y en el servicio a los pobladores, distinta a otras experiencias que devalúan la investigación participativa a través de opciones sólo voluntaristas.

Los resultados del seminario auspiciado por el CREFAL, en experiencias de educación básica de adultos en México, nos mueve a sugerirle a esta importante institución que siga promoviendo en otros estados o en provincias y depar - tamentos de otros países, la sistematización y divulgación de resultados a través de metodologías como la aplicada con los centros educativos de Michoacán.

La experiencia sobre la enseñanza de las matemáticas en Chile, muestra con claridad la búsqueda institucional, en circunstancias poco favorables, de nuevas formas de aprendizaje a partir de situaciones muy concretas de los adultos. Los resultados presentados suponen un trabajo sólido de investigación donde el aná - lisis de casos y de la taxonomía del aprendizaje para las matemáticas, así como experimentación de materiales y pruebas, fueron relevantes.

Finalmente, el esfuerzo de educación básica para personal de puertos perua - nos de la empresa ENAPUPERU, supone una rica experiencia y exige promover en su beneficio una investigación con objetivos concretos que posibiliten una sistematización proyectiva de esos 14 años acumulados de experiencia.

11.- CONSTITUCION DE GRUPOS Y PROPUESTAS TEMATICAS PARA LA DISCUSION

Grupo de Trabajo Nº 1
Concepción de la Educación
Básica de Adultos

Aspectos a desarrollar:
- Relación Educación-Sociedad: Sistema Educativo Nacional; su papel social.
- Educación de Adultos: Evaluación, actores, modalidades.
- Educación Básica de Adultos: Concepción general, características, finalidades, ubicación en el sistema
- Política de Educación Básica de Adultos: Amplitud, aspectos financieros, control, aspectos legales. Articulación con las instituciones de la sociedad civil.
- Innovación en la Educación Básica de Adultos: Definición, contribución núcleos problemáticos.

DANIEL SCHUGURENSKY
CARMEN PERROTTA
ANA MARIA ROJAS
LUIS CONTRERAS

11.1. Conclusiones del Grupo de Trabajo Nº 1 sobre concepción de la Educación Básica de Adultos (EBA)

I. Diagnóstico general:

A. La educación de adultos no se puede entender en forma aislada sin contemplar las relaciones entre educación y sociedad en un contexto amplio.

B. Si bien la educación es un variable dependiente del sistema socioeconómico, de acuerdo con el tipo de sociedad que se trate puede contribuir al cuestionamiento de las estructuras vigentes o influir para su cambio.

C. La educación básica para adultos en América Latina tiene, en general, las características que se mencionan a continuación en forma esquemática, retomando los planteamientos contenidos en el documento base:

1. Carácter compensatorio.

2. Se inscribe dentro del sistema educativo formal, aunque permite vías aceleradas. Esto genera una relación de equivalencias con la educación básica regular en términos de ciclos y niveles, lo cual implica una carencia de identidad propia. En algunos casos comprende la alfabetización, la primaria y la secundaria, aunque en otros se excluye a la alfabetización o a la secundaria. En lo habitual se define por años de escolaridad y tiene un carácter propedéutico y excepcionalmente puede ser terminal (por ejemplo en Venezuela donde se da una habilitación para un oficio).

3. El usuario se determina por un criterio cronológico que suele ser el de 15 o más años de edad.

4. Recurre tanto a docentes profesionales como a voluntarios, pero en ninguno de los dos casos hay una formación especializada en educación de adultos.

5. Opera con bajos niveles de financiamiento respecto al resto del sistema educativo.

6. La metodología de aprendizaje responde a pautas tradicionales utilizadas en la enseñanza formal, aunque existen algunas innovaciones que no siempre introducen cambios reales.

7. Se aprovecha la infraestructura del sistema regular, pero en ocasiones también se emplean locales de la comunidad o de centros de trabajo.

8. Es indiferenciada porque ofrece un currículo único sin distinciones por regiones o grupos poblacionales.

9. Tiene bajos niveles de atracción y de eficiencia terminal, salvo excepciones como la de Cuba.

10. A diferencia de otras modalidades de la EDA, está administrada y controlada por el Estado. En algunos países el Estado impulsa, delega o permite la operación de la EBA por ONG o por instituciones del sector privado que le cobran al adulto una cuota por el servicio.

D. No debe confundirse la EBA con la EDA. La primera es sólo una parte de la segunda, aunque con las nuevas reformulaciones curriculares no están muy claros los límites y varían de país a país.

E. Desde el punto de vista de la concepción de la EBA, aparece la definición de "lo básico" como un problema medular: a) es un tema polémico y no existe aún consenso en cuanto a un significado unívoco del mismo, b) algunos sistemas hacen énfasis en los aspectos cuantitativos (años de escolaridad) y otros en los cualitativos (adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas), c) en otros casos se define como propedeútico, es decir como la base del sistema educativo formal. En ese sentido, se contemplan cuatro áreas básicas del conocimiento, o sólo las habilidades básicas (lecto-escritura y cálculo), o bien se incorporan contenidos referidos al trabajo, la salud, etc...

Pero en todos los casos es el sistema educativo oficial quien determina en forma exclusiva lo que es básico para la población nacional y lo traduce en instrumentos normativos y curriculares.

F. En cuanto a las finalidades de la EBA se observa una gran amplitud y ambiciosas metas de carácter progresista que contemplan cambios individuales y sociales. Sin embargo, los propósitos expresados en los discursos no se cumplen a cabalidad. Esto significa que las posibilidades de satisfacerlos dependen en gran medida de una voluntad política y un contexto socioeconómico adecuado.

G. Desde la educación popular no se ha considerado a la EBA como problemática o área de trabajo prioritaria, quizás por una falta de propuestas alternativas o por una subestimación de su capacidad para generar cambios. Pero en la actualidad se observa un mayor interés por la EBA en distintos ámbitos, debido a la creciente escolarización de la población. Esto significa que la EBA ocupa un lugar en el debate que hace 20 ó 30 años pertenecía a la alfabetización, aunque esta última constituya todavía un problema fundamental.

H. No existe consenso sobre el concepto de innovación. Según algunos, consiste en el empleo de medios no convencionales o en la utilización de modalidades no presenciales. Para otros, se trata de modificaciones curriculares y de acuerdo con otros, sólo se concibe como una reestructuración total del sistema definido con identidad propia. El criterio para distinguir lo que es la verdadera innovación de lo que no lo es depende de la perspectiva en la cual se sitúe el observador y puede juzgarse desde la óptica del "ser" o del "deber ser" (las innovaciones relacionadas con el "deber ser" quizás justifican su carácter más radical en función de su inserción micro). Uno de los problemas fundamentales asociados de la innovación es que no hay una concepción clara de lo básico y de lo que es y debe ser la EBA.

Para finalizar esta caracterización sobre las innovaciones, se rescata lo expresado en el documento base de que muchas experiencias innovadoras surgidas en las ONG no se difunden, comparten y retoman en la medida de lo deseable.

II. Señalamientos para el futuro

1. Se considera conveniente profundizar la discusión analizando lo que es y debería ser tanto la EBA como "lo básico" para la población de un país y para los diferentes tipos de actores sociales.

Probablemente "lo básico" se siga definiendo en función de las habilidades intelectuales y prácticas que permitan la continuidad de los estudios. Sin embargo, esto no incluye la posibilidad de generar otras alternativas educativas que incorporen las necesidades expresadas por los diferentes grupos de la socie - dad civil.

A corto plazo se traduciría en un sistema de EBA suficientemente permeable para permitir la acreditación de esos nuevos aprendizajes.

2. La EBA no debe ser academicista ni caer en un practicismo tal donde lo único válido sea la utilidad inmediata y se descuide la ampliación del horizonte cultural del adulto y el estímulo a sus inquietudes cognoscitivas.

3. Para la definición de "lo básico" se requiere generar mecanismos amplios de concertación nacional para asegurar la participación de los distintos actores sociales. Es necesario configurar un núcleo mínimo de identidad nacional sobre el cual operar la diversificación orientada hacia los diferentes grupos poblacionales. Dicho de otro modo englobar una pluralidad donde cabe tanto un mínimo común como partes diversificadas de acuerdo con las especificidades de cada grupo.

4. La EBA no tiene la capacidad de responder a todas las demandas sociales y por ello debe articularse con otras agencias de servicio como por ejemplo instituciones vinculadas a la salud, empresas, sindicatos, etc. y lograr que actúen con el reconocimiento y el apoyo del Ministerio de Educación.

La educación de jóvenes y adultos abrirá otras posibilidades de atención en tanto se presenten actividades relevantes y eficientes para aquellos que la procuran. Esta educación tiene su referencia en el joven y el adulto y en la concreta inserción social de los mismos, para definir los contenidos y las metodologías propias, garantizar los profesores competentes y estables y diseñar las estrategias de ejecución compatibles con las disponibilidades de los sujetos a quienes se dirige.

5. La descentralización puede contribuir a impulsar los procesos participativos de diversificación y de adecuación de los diferentes contextos.

III. Recomendaciones

1. Relativizar la actual definición de la EBA que enfatiza el aspecto cuantitativo y hace referencia a años de escolaridad, complementándola con una concepción de lo básico indicativa del mínimo necesario de conocimientos y habilidades que posibiliten una mayor participación social del adulto y su acceso a niveles superiores de estudio por diferentes vías.

2. Concebir a la EBA como un núcleo de identidad nacional cuya cohesión resulte de mecanismos democráticos y participativos de concertación, que permitan tanto generar el cuadro de demandas de los diferentes grupos poblacionales como analizar la viabilidad de respuestas a las mismas, en la perspectiva de los planes de desarrollo socioeconómicos y de los intereses mayoritarios de la sociedad.

3. Este núcleo o tronco común requiere contemplar espacios para la diversificación y la regionalización y ser operacionalizado en proyectos de administración descentralizada.

4. Este mínimo debe ser legitimado por el sistema educativo a través de un sistema flexible de acreditación y certificación que otorgue un reconocimiento social al conjunto de aprendizajes adquiridos por vías no formales.

5. Asumir el compromiso de disminuir la demanda potencial de la EBA mediante el aumento de los índices de retención en la escolaridad básica regular.

6. Minimizar la relación de equivalencia entre la EBA y la educación básica formal.

7. Crear un órgano rector de la educación básica para adultos que tengan la capacidad de coordinar y articular los esfuerzos desarrollados por las distintas agencias estatales y privadas, y estimular la interdisciplinariedad.

8. Diriguir la EBA también a jóvenes menores de 15 años que no son atendidos por el sistema regular y ofrecerles programas específicos en función de su condición y de su inserción en el mercado de trabajo y en la sociedad.

9. Recuperar el papel esencial de la escuela pública como agencia educativa y estimular su papel social y de vinculación con la comunidad.

10.Dejar de considerar a la EBA como un servicio de segunda categoría con respecto a otros subsistemas educativos, y asignarle los recursos humanos y financieros suficientes para el desarrollo de un servicio eficiente, e impulsar el aprovechamiento de aquellos que poseen las propias comunidades.

11.2 Grupo de trabajo Nº 2, currículo, contenidos, metodología, materiales, evaluación.

ASPECTOS A DESARROLLAR:

- Propósito de la experiencia
- Características del programa
- Quién lo determina
- Estructura
- Duración

77

- Flexibilidad
- Atención a diferencias individuales
- Atención a diversos grupos
- Metodología
- Medios, mecanismos de elaboración
- Evaluación del aprendizaje
- Desarrollo de la experiencia
- Estrategias de implantación
- Agente educativo
- Principales resultados
- Otros

CELIA SOLIS
PATRICIO MONTERO
LIGIA ALFONZO
ELENA BARACALDO
ADRIAN VELASQUEZ

Conclusiones del grupo de trabajo Nº 2 sobre currículo, contenidos, metodología, medios educativos y evaluación.

El análisis de los temas de currículo, metodología del aprendizaje, medios educativos y evaluación se apoyó en la revisión de los diversos documentos presentados en el seminario que revelaron los siguientes aspectos importantes:

- Es frecuente la utilización de los términos planes y programas de estudio en lugar de la denominación de currículo.
- Se considera que la elaboración de planes y programas de estudio se realiza siguiendo criterios de aplicación nacional y se empobrecen las posibilidades de la diversificación en función de las necesidades locales y regionales.
- Se suelen plantear alternativas de aprendizaje en cuanto a sus condiciones y características según se trate de situaciones presenciales o a distancia y de procesos individuales o grupales. Se destaca la relevancia de las opciones de trabajo grupal porque son las que propician la reflexión, el análisis y la crítica en los sujetos participantes.
- Es habitual que la estructuración de los programas de estudio corresponda a un ordenamiento disciplinario o por áreas de conocimiento. La organización integral de los contenidos de acuerdo con los intereses de los grupos sociales es poco frecuente.
- Se indican las dificutades que presentan las definiciones metodológicas contrapuestas en tanto unas pretenden partir de la experiencia de los adultos para resolver problemas concretos e inmediatos y otras enfatizan el establecimiento de procedimientos para vincular al estudiante con el conocimiento científico universal.
- Se señala que en general los materiales educativos como los planes y programas son de carácter único y de aplicación nacional o bien, que existen casos de ausencia de medios y recursos didácticos. También se mencionan algunas experiencias en el nivel micro en las cuales los propios actores del proceso edu - cativo elaboran los materiales.

- Se distingue entre la evaluación del aprovechamiento del aprendizaje y la del impacto de las acciones educativas. La primera recurre principalmente a instrumentos objetivos y a procedimientos de calificación orientados a la medición de conocimientos. La segunda tiene como objetivo la determinación del logro de las metas de un programa de acuerdo con criterios cuantitativos.

Conclusiones

Se observa que en la práctica de la Educación Básica para Adultos y si bien en un nivel micro, se han concretado algunas experiencias demostrativas de la factibilidad de la aplicación de principios pedagógicos cuya implicación son los procesos y las acciones participativas.

Cuando esto ocurre, los planes y programas de estudio adquieren mayor dinamismo y generan mecanismos para su adaptación y actualización en respuesta a las emergencias y nuevas necesidades de las comunidades sujeto.

En ese sentido son válidas las siguientes recomendaciones:

- Los programas deben considerar tanto las políticas y los planes de desarrollo de cada país como las aspiraciones y las expectativas de los beneficiarios. De este modo serán congruentes con las condiciones y características de los grupos sociales a los cuales se dirigen. Para estos últimos importa especialmente el "saber hacer" que se puede alcanzar si se brindan los conocimientos sistemáticos de la ciencia, la tecnología y la cultura.

- Los programas requieren tomar la propia experiencia de los adultos como punto de partida y rescatar los conocimientos y los valores culturales de los diferentes grupos sociales. La adquisición, la sistematización y la ampliación del saber científico y tecnológico debe obtenerse mediante el uso de metodologías que aseguren una actitud reflexiva, analítica y crítica de los sujetos frente a las diversas situaciones de su vida.

- Los planes y programas tienen que concebirse como instrumentos de trabajo y como guías de las acciones educativas y por tanto, ser susceptibles de modificaciones de acuerdo con las necesidades de los grupos y con los resultados de las investigaciones, la evaluación y el seguimiento que se realicen.

La aplicación de los aprendizajes a situaciones concretas e inmediatas, la estructuración de otros nuevos, su ampliación y sistematización y las aportaciones de los sujetos al proceso educativo ofrecen las mejores posibilidades para una práctica dinámica y enriquecedora, así como para la asunción de responsabilidades de participación entre todos y cada uno de sus actores.

- Es fundamental que las metodologías sean integradoras de los diferentes elementos de los programas de estudio en una perspectiva estructuralmente significativa y de continuidad en el desarrollo de los adultos que permita profundizar sus aptitudes y capacidades de abstracción y de generalización.

Los procesos de reflexión, análisis y crítica exigen actividades y tareas grupales y mecanismos de participación cuya valoración junto con los reconocimientos a las aportaciones realizadas inciden tanto de manera global en el aprendizaje del conjunto como en aspectos individuales de sus miembros.

- La elaboración y la validación de los medios y materiales educativos deben corresponder y replicar las metodologías expresadas en los planes y programas

de estudio.

Es particularmente importante que atiendan a las motivaciones y a las características lingüísticas de los sujetos y cubran no sólo las funciones básicas de apoyo sino también las complementarias y de refuerzo de los procesos de aprendizaje implicados en los planes y programas.

- Es necesario propiciar una serie de acciones permanentes de evaluación que permitan la toma de decisiones oportunas tanto como al adulto como al agente educativo antes, durante y después de plantear y resolver las diferentes situaciones de aprendizaje.

Esta definición del papel de la evaluación sera determinante para lograr la participación activa del sujeto y constituirá un valioso instrumento para orientar los cambios que promuevan una educación significativa.

- Los planes y programas requieren la integración de las actividades de aprendizaje con las de evaluación y las de administración en las fases de diseño y de ejecución para permitir que las consideraciones técnico pedagógicas correspondan con los modelos de operación.

Grupo de trabajo Nº 3_Investigación

- Concepción de la investigación en educación de adultos.
- La investigación en una dimensión diagnóstica y prospectiva.
- El carácter de la investigación (externo o participativo, descriptivo o explicativo, cuantitativo o cualitativo).
- Los campos o materia de la investigación.
- Los criterios y métodos para la recolección y el análisis de los datos.
- La comunicación, la aplicación y el aprovechamiento de los resultados.
- Su relación con la planeación, programación, organización y desarrollo de las acciones educativas.
- La problemática de los presupuestos y de la asignación de recursos para la investigación.
- La problemática de la formación del investigador y de la participación de los agentes educativos, sujetos y comunidades en las tareas de investigación.

OSCAR LONDOÑO
ALBERTO BRUSA
MARTA FIERRO
FELIX CHAPARRO

11.3 Conclusiones del grupo de trabajo Nº 3 sobre investigacion

I. Diagnóstico general de la investigación según la información contenida en las experiencias presentadas en el seminario

1. Predomina el carácter "externo" de las investigaciones.

2. La mayoría de los trabajos son descriptivos o exploratorios.

3. Se manifiesta una tendencia a la búsqueda de enfoques participativos.

4. Se expresan inquietudes en favor de la consideración de aspectos cualitativos.

5. Se revela la preocupación por conocer los intereses y las expectativas de los adultos relacionados con la EBA.

6. Los procesos de investigación apuntan a campos diversos aunque el tema del currículum aparece con mayor frecuencia.

7. Se plantean interrogantes en cuanto a la integración de los niveles local, regional y nacional en los currícula.

8. En el área de las acciones de la EBA vinculada con la capacitación laboral se señala la necesidad de investigar para adecuar los programas educativos a las demandas de la producción.

9. Se indica que se requiere investigar sobre procesos de aprendizaje y sobre metodología.

10. En algunos casos se incluye el contexto en el cual se desarrolla la EBA como tema de investigación.

11. En algunos organismos gubernamentales se entiende a la investigación como una estrategia para la elaboración y la evaluación de planes y programas de acción educativa.

12. Se observan diferencias de criterios entre los organismos gubernamentales acerca del papel del Estado en los procesos de investigación, sobre quiénes deben realizarlas y cómo influyen los resultados en la toma de decisiones.

13. Muchos organismos gubernamentales no coordinan ni aprovechan suficientemente las investigaciones que se procesan en las universidades y en los centros especializados no gubernamentales y son pocos los canales de intercambio y de interrelación entre ellos.

II. Recomendaciones

Con la estimación que la investigación es un factor integrado al proceso de planeación, organización, desarrollo, evaluación y seguimiento de las acciones de la EBA es posible formular las siguientes recomendaciones:

- las políticas específicas de investigación se deben definir en el marco de los planes nacionales y de las políticas educativas generales, así como en el de las relaciones intersectoriales con otras áreas de actividad (salud, trabajo, etc.).

- dado el nivel alcanzado por las investigaciones de tipo cualitativo en diferentes campos, el grado de validez de sus resultados y la economía de recursos para su realización, se plantea la necesidad de recurrir a métodos etnográficos, a la investigación participativa o con participación, a la investigación acción, a la investigación protagónica, etc., en la EBA.

- la importancia de la comunicación de los resultados de las investigaciones no sólo entre especialistas y técnicos sino también entre los agentes educativos de base, señala la conveniencia de fortalecer organizaciones como la REDUC.

En ese sentido se requiere asegurar su articulación con programas gubernamentales y no gubernamentales de EBA y el apoyo a instancias nacionales, subregionales y regionales de documentación e información. Además crear mecanismos ágiles para la divulgación e intercambio de proyectos y resultados de investigaciones. También es importante garantizar la devolución sistemática de los resultados de las investigaciones a los adultos involucrados y participantes en las mismas.

- la investigación y las experiencias innovadoras en la EBA deben tener alta prioridad entre los proyectos de la OREALC para poder brindar asistencia técnica y financiamiento a los programas correspondientes en los países de la región.

Por otra parte la investigación implica una estructuración de los trabajos y las respectivas atribuciones y responsabilidades en tres planos o niveles institucionales:

- el de los agentes educativos
- el de los especialistas
- el de las autoridades

A.- Los agentes educativos

En este nivel se incluyen a los maestros o conductores directos de los procesos de aprendizaje, a los supervisores o sus equivalentes y a los miembros de los equipos de planeación y programación.

1. Los maestros o conductores directos de los procesos de aprendizaje

Los sistemas de EBA deben generar y promover condiciones que permitan a los maestros:

- Determinar cuáles son los conocimientos básicos para los adultos de la comunidad donde se realiza la acción educativa.
- Planificar y organizar las actividades con la participación de los educandos y evaluar tanto los productos como los procesos de aprendizaje.
- Desarrollar estrategias que coloquen a la escuela al servicio real de la comunidad y en el papel de institución impulsora de transformaciones en la realidad social.
- Diseñar y ensayar modelos curriculares, métodos de aprendizaje, materiales educativos de apoyo y procedimientos de evaluación, así como registrar y analizar las ventajas y las desventajas de las correspondientes aplicaciones.
- Obtener datos cualitativos sobre las causas de inasistencia y de deserción de los alumnos.
- Intercambiar experiencias con otros maestros.
- Coordinar e integrar sus tareas con agentes de otras áreas no específicamente educativas y con miembros de la comunidad.
- Colaborar con los equipos especializados de investigación.

Todo esto implica la necesidad de:

- Instrumentar mecanismos de consulta para la toma de decisiones que generalmente se asumen en los niveles centrales de conducción.
- Proponer programas y temas de investigación desde el nivel central y reco-

ger las opiniones y las iniciativas de los maestros no sólo para adaptar o ade - cuar los planes de acción sino también para dar origen e impulsar otros nuevos.

- Organizar sistemas de evaluación y seguimiento que consideren las aporta - ciones de los maestros.

- Desarrollar actividades permanentes de capacitación, actualización, especialización y perfeccionamiento docente en materia de investigación, mediante cursos cuyos contenidos integren aspectos teóricos, técnicos e instrumentales y contemplen trabajos prácticos de campo y de aplicación en el servicio.

- Favorecer el acceso a la bibliografía especializada sobre investigación en términos de su fácil consecución en el medio donde actúa regularmente el maestro, así como de la comprensión en su lectura.

- Promover el intercambio de experiencias y la comunicación de resultados de investigación entre los maestros.

- Diseñar estrategias de corto, mediano y largo plazo para operar un proceso paulatino de introducción y desarrollo de tareas de investigación a cargo de los maestros.

2. Los supervisores o sus equivalentes

Es recomendable que los supervisores de EBA:

- Residan en la zona de trabajo para lograr una mayor comprensión de los problemas del medio y facilitar la comunicación tanto con los maestros como de los miembros de la comunidad.

- Colaboren en las tareas de investigación diagnóstica de la realidad política, económica, social y cultural de su medio y también en la formulación de los planes y programas educativos.

- Procuren la integración de las propuestas de los maestros y de los miembros de la comunidad para elaborar los programas educativos particulares y los proyectos de investigación correspondientes en el ámbito de la zona.

- Diseñen y ensayen procedimientos de evaluación y de seguimiento de planes y proyectos con la participación de los maestros y miembros de la comu - nidad.

- Promuevan la coordinación de acciones intersectoriales para el desarrollo de la comunidad.

Todo esto implica que los sistemas de EBA generen de condiciones y atiendan a requerimientos similares a los planteados para los maestros.

3. Equipos de planeamiento y programación

Las actividades de estos equipos deben tener como fuente y tomar en cuenta las aportaciones de:

- El marco normativo y las políticas educativas vigentes.
- Las tendencias en materia de educación de adultos.
- La integración de la EBA con otros niveles y modalidades educativas.
- Los miembros de la comunidad, los agentes directos de la acción educativa, los supervisores y los grupos de investigación.
- Los sectores y las áreas no educativas del ámbito gubernamental, las universidades e institutos de educación superior y los centros de investigación.
- Las investigaciones realizadas por los grupos e instituciones en el plano nacional (sea del propio o de otros países) y regional.

Para que lo equipos de planeación y de programación cumplan cabalmente con sus funciones es necesario que:

- Definan estrategias alternativas para permitir tanto el desarrollo de micro-experiencias evaluables como su extensión y generalización a todo el sistema.
- Abran canales de comunicación intra e interinstitucionales para favorecer el enriquecimiento de las tareas de planeación y de programación.
- Se constituyan intermediarios y nexos entre los representantes de la conducción política institucional, los diferentes agentes educativos y los miembros de la comunidad.
- Analicen su trabajo, evalúen los aspectos cuantitativos y cualitativos y reformulen planes y programas en función de los resultados de las investigaciones realizadas en la propia área de gestión y en las distintas instancias y niveles educacionales vinculados con las acciones educativas de la EBA.

B. Los grupos de especialistas en investigación

Los grupos de especialistas en investigación están integrados por profesionales que trabajan en organismos gubernamentales o no gubernamentales a nivel nacional, zonal o local.

Por las características de su formación son la base de apoyo y de asistencia científico-técnica para el desarrollo de las labores de investigación a cargo de los agentes educativos y de las organizaciones de la comunidad.

Además estos equipos de especialistas son las fuentes de generación y de provisión de recursos para las acciones de capacitación y de perfeccionamiento de los agentes educativos y de los miembros de la comunidad en materia de investigación.

También son responsables de diseñar modelos, formular proyectos y coordinar programas de investigación que contribuyan a la experimentación, a la innovación, a la sistematización y a la profundización de conocimientos, tanto en el propio campo como en los de la EBA en cuestiones teóricas y pragmático-operativas y en las dimensiones diagnósticas y pronóstico-prospectivas.

C. Las autoridades educativas

Las autoridades educativas son las que configuran el nivel central de definición de las políticas oficiales, de la conducción nacional y de la toma de decisiones para la administración y operación del sistema de la EBA.

De ellas dependen fundamentalmente las posibilidades de introducir innovaciones en el campo genérico de las acciones educativas, así como las concomitantes de investigación.

En tal sentido es deseable la expresión positiva de su voluntad para:

- Propiciar un sistema permanente de consulta y de apertura a la participación de los diferentes agentes educativos y sectores de la comunidad.
- Favorecer la coordinación con instituciones de servicio educativo y de otras áreas tanto gubernamentales como no gubernamentales.
- Formular planes y programas integrales con objetivos para el corto, mediano y largo plazo.
- Proponer y estimular el trabajo de investigación entre los agentes de los

distintos niveles educativos y las organizaciones de base de la comunidad.

- Considerar y aprovechar los resultados de las investigaciones para la toma de decisiones a nivel macro.

III. Temas relevantes para la investigación en EBA

La identificación de una serie de aspectos principales y de situaciones problemáticas en la EBA permite enunciar algunos temas relevantes para la investigación tales como:

- La estructuración y organización del currículum. Modelos integrados, flexibles y dinámicos. Selección de contenidos y diversificación de acuerdo con características locales, zonales, nacionales y regionales.
- El biculturalismo y los aspectos socio y psicolingüísticos.
- El conocimiento popular y la lógica, y el razonamiento del adulto. Su relación con los contenidos curriculares y las metodologías de aprendizaje.
- Las características del aprendizaje de los adultos. Los niveles de pensamiento formal y la determinación de procesos de aprendizaje en contextos específicos. La selectividad y la aprehensión en función del carácter instrumental del aprendizaje.
- los procesos grupales de aprendizaje. Realidad, aptitud y consecuencia de la no directividad, el espontaneísmo y la dirección consciente de los procesos.
- El trabajo y los aspectos lúdicos en la organización y el desarrollo de las acciones educativas.
- La experiencia inmediata, la sistematización, la cientificidad y la universalización del conocimiento como fundamentos y criterios que definen la concepción y la articulación de fases del aprendizaje.
- El carácter, las funciones y los efectos educativos de los medios masivos de comunicación.
- Las ventajas y las desventajas de los libros de texto únicos de aplicación nacional y de otros materiales impresos (fotonovelas, caricaturas, etc.).
- El diseño, la elaboración, la distribución y el uso de materiales educativos de bajo costo.
- Las relaciones entre calidad y cobertura de los servicios. Factores y variables que facilitan y dificultan la generalización de las experiencias "micro".
- Selección, reclutamiento, capacitación, perfeccionamiento y asistencia técnica a los agentes educativos para la docencia y la investigación.
- Las acciones educativas diferenciales dirigidas a la población entre 10 y 15 años de edad, que por su condición de subescolarizada, es potencialmente sujeta de la EBA.
- Aspectos contextuales e intrainstitucionales que inciden en la motivación y las expectativas, en la incorporación, la asistencia, la permanencia, el rendimiento y la deserción de los adultos. Análisis cualitativo e identificación de predictores.

Grupo de Trabajo Nº 4
Agentes de Educación
de Adultos

Aspectos a desarrollar:

- Requerimientos y exigencias de la sociedad al educador de adultos.
- Definición del rol.
- Perfil.
- Funciones.
- Selección.
- Profesionalización - Aspectos legales. Estatutos del docente.
- Agremiación.
- Formación, capacitación y perfeccionamiento :
  (Futuros docentes y en ejercicio).
- Supervisores y capacitadores.
- Currículum básico - áreas.
- Formación social - política.
- Lectura crítica de los medios de comunicación.
- Agentes especiales (capacitación laboral).
- Agentes de apoyo - Servicio social, médico, psicológico, etc.

MADZA NOGUEIRA
CAYETANO DE LELLA
BARCEL RODAS
JOSE RIVERO

11.4 Conclusiones del Grupo de Trabajo Nº 4 sobre Agentes Educativos

I. Consideraciones previas

Un buen agente educativo es fundamental en la educación básica de adultos y su ausencia llega a anular las posibilidades del mejor currículo o de muy buenos materiales de apoyo.

En la gran mayoría de países de la región, cuando los agentes de educación básica de adultos son maestros titulados, sólo han recibido formación y tienen experiencia exclusiva en el ámbito de la educación de niños. En estos casos sus motivaciones están asociadas con la obtención de un salario complementario al que recibe en el trabajo principal como educador de párvulos. Utilizan contenidos y programas trasladados de sus tareas tradicionales en las escuelas primarias infantiles. Esto condiciona sus posibilidades docentes y su propia vocación de educador de adultos.

Son pocas las situaciones nacionales donde es posible encontrar a educadores de adultos dedicados únicamente a esta labor profesional.

En varios países el voluntariado constituye otro tipo de agente educativo, con matices que van desde quienes asumen un compromiso social o político hasta los obligados por "disposiciones institucionales".

El hecho de que la educación de adultos sea una dependencia administrativa de los ministerios o secretarías de educación y cumpla roles secundarios, incide en la carrera de sus docentes limitando sus aspiraciones de ascenso y las posibilidades de progreso institucional hasta el nivel de supervisor o su equivalente como máxima jerarquía.

En la mayoría de los países de la región, los educadores de adultos no tienen significación gremial y logran escaso eco en sus propuestas reivindicativas. Esta situación se modifica en aquellos países con instituciones educativas nacionales expresamente creadas para la atención de los adultos, donde los trabajadores docentes y promotores tienen mayores motivaciones para agremiarse en su condición específica de educadores de esa área y no como maestros de escuela de niños.

Se pueden observar dos grupos principales de agentes de educación básica de adultos:

a) aquellos que condicionados por sus prácticas tradicionales y el considerable número de años de ejercicio profesional son poco permeables al cambio.

b) Un segundo grupo, minoritario respecto a lo anterior, que resulta ser más sensible a la naturaleza del trabajo con adultos y más interesado en una profesionalización o especialización. Este constituye el núcleo principal para desarrollar tareas de capacitación y perfeccionamiento docente e intentar innovaciones en su práctica educativa.

II. Perfil del educador de adultos

El perfil del docente de educación básica de adultos que se propone considera los siguientes aspectos: La necesidad de superar la situación antes diagnosticada procurando la gradual profesionalización o especialización de los agentes en el área y la urgencia de encarar su relación con el sujeto y con la comunidad de modos diferentes.

La aguda crisis económica que afecta a los países de la región tiene expresiones particularmente dramáticas en los sectores poblacionales más deprimidos. (La mayoría de los demandantes de la educación básica de adultos proviene de dichos estratos).

Lo anterior exige que el educador de adultos tome conciencia de la situación y exprese formas concretas de solidaridad, respetando el tiempo del alumno y generando mecanismos que motiven la asistencia y la retención en los ciclos donde éstos se inscriban. Un modo de hacerlo es que al inicio de cada año escolar se analicen y confronten los contenidos curriculares previstos con los intereses y expectativas de los participantes, estableciendo un orden de prioridades en las materias o puntos del programa más útiles y necesarios para ellos.

Es fundamental que el educador considere las experiencias de vida de los adultos y los acompañe en la construcción del conocimiento y en el redescubrimiento de sus potencialidades creadoras. Es necesario establecer una profunda

identidad tanto con el grupo de alumnos como con cada uno de sus miembros.

El trabajo educativo reclama una postura abierta hacia la investigación que parta de la realidad socioeconómica y posibilite contenidos y metodologías congruentes con los intereses y necesidades de los educandos.

Los magros presupuestos asignados a la educación básica de adultos en sus diversas expresiones, plantean el conocimiento y el dominio de metodologías y de técnicas grupales y la utilización de materiales de bajo costo, que permitan la participación activa de los adultos.

Dada la creciente presencia de jóvenes en programas de educación básica de adultos, particularmente en áreas urbano-marginales, es importante que el educador posea mayor información sobre su problemática específica. Además, debe lograr una verdadera integración entre jóvenes y adultos en el proceso de aprendizaje así como lograr una armonía entre los contenidos curriculares y las necesidades y experiencias de ambos tipos de participantes.

En determinadas circunstancias, particularmente en áreas rurales, se requiere que el educador de adultos posea un perfil cercano al de educador polivalente, preparado para conducir el aprendizaje de niños y de adultos, y para convertir al centro educativo, en el eje de la organización y la promoción de la comunidad. (No son pocos los casos de centros unidocentes que demandan la atención simultánea de varios niveles educativos y de distintos grupos de alumnos).

III. Propuestas a las agencias estatales

Las características de la formación de los educadores de adultos y las estrategias que han de ser aplicadas, variarán en función de las necesidades de los países de la región y de las posibilidades que ofrezcan los respectivos sistemas educativos.

El diseño preliminar de un "Modelo de Sistema Permanente de Formación, Capacitación y Perfeccionamiento de Agentes de Educación Básica de Adultos", contempla los componentes que sintéticamente se desarrollan a continuación:

- Destinatario
- Currículo básico
  - Objetivos
  - Contenidos
  - Actividades
  - Evaluación - Selección
- Estrategias de formación
- Programación
- Recursos

En cuanto a destinatarios se propone la atención de:

A. *Los futuros agentes* que siguen diversas modalidades andragógicas y/o pedagógicas en instituciones secundarias, magisteriales, profesionales y/o universitarias en cursos de *formación profesional especializada.*

B. *El personal en servicio formación básica* que recicla alguna disciplina o temática, en programas de *perfeccionamiento docente.*

C. *El personal de base y de supervisión en servicio* de escuelas y/o centros comunes, con o sin información docente en cursos *de capacitación inicial.*

En lo que se refiere a la formación profesional especializada (A), se consi de-

ra conveniente sea asumida por instituciones universitarias de educación superior.

Además, debe cumplirse con una serie de exigencias curriculares para permitir el logro del producto delineado en el perfil.

Los contenidos curriculares estarán integrados por 4 componentes principales de formación: cultural básica, pedagógica general, especializada y práctica.

1. El componente de formación cultural básica proporcionará los conocimientos indispensables que habiliten al educador de adultos:

1.1. En la aplicación de su pensamiento crítico para analizar la situación social y económica de su país en el contexto de la realidad latinoamericana y la del desarrollo de la ciencia y la tecnología para comprender al hombre inserto en esa realidad.

1.2. En el uso del pensamiento simbólico, matemático y lingüístico para la interpretación y la expresión de la realidad.

2. El componente de formación pedagógica general se caracterizará por su flexibilidad para adaptarse al nivel que tenga el destinatario, bien se trate de un docente en servicio o de un aspirante con estudios profesionales previos. Este componente suministrará los conocimientos generales requeridos para atender al cumplimiento de las funciones de planificación, investigación, facilitación y evaluación del quehacer educativo.

3. El componente de formación especializada estará dirigido al desarrollo cognoscitivo y actitudinal e integrado con el conjunto de habilidades y destrezas que hagan posible el desempeño eficiente de las tareas específicas en el campo de la educación de adultos. Este componente contemplará disciplinas que incluyan contenidos como los siguientes:

3.1. La concepción de educación de adultos. Su desenvolvimiento histórico y tendencias contemporáneas.

3.2. El estudio y comprensión del adulto y sus formas de aprendizaje.

3.3. El rol del educador de adultos (andragogo) frente al rol del educador de niños (pedagogo).

3.4. Estrategias y metodologías apropiadas a los programas de educación de adultos:

- metodología general (participativa, reflexiva, crítica).
- métodos específicos de las distintas disciplinas con enfoques particulares dirigidos al aprendizaje de los adultos.
- técnicas de trabajo comunitario, de capacitación de investigación.

3.5. La evaluación de programas de educación de adultos.

4. El componente de formación práctica se orientará hacia la aplicación de los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas a través de un régimen de pasantía profesionales.

En cuanto a estrategias de formación deben ser coherentes con la concepción definida en el campo de la educación de adultos y con los métodos y técnicas que la caracterizan. En tal sentido se evitará el empleo abusivo de los métodos expositivos cuyo fin es la mera transmisión de conocimientos. Esto no invalidará el uso de la exposición como medio de suministro de datos e informaciones que permitan la profundización de los procesos de reflexión, sin coartarlos, o cuando supone una incidencia en el desarrollo actitudinal o en la implementa-

ción de habilidades y destrezas.

Se preven dos modalidades fundamentales: educación contigua o grupal y educación a distancia o individual con una combinación entre ambas:

1. La educación contigua o grupal se caracterizará por la realización de semi - narios y talleres, con énfasis fundamental en la reflexión y en la elaboración de trabajos teórico-prácticos.

2. La educación a distancia o individual se apoyará en textos básicos con guías de aprendizaje y desarrollo de trabajos prácticos. Esta modalidad se aplicará especialmente cuando se trate de personal de educación de adultos en servicio, dadas sus limitaciones horarias y se realizará en combinación con la anteriormente descrita.

3. Adicionalmente, como una tercera opción aunque más pertinente, podrá seguirse una estrategia centrada en el desarrollo de proyectos específicos de trabajo en comunidades, que impliquen la apropiación de los conocimientos indispensables y el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para su ejecución.

En lo que respecta a la capacitación (grupo C) y perfeccionamiento (grupo B) de supervisores y agentes de base en servicio, es recomendable iniciar el programa con supervisores (o agentes equivalentes), sin desmedro de que ciertas tareas puedan realizarse conjuntamente con agentes de base.

Se entiende por supervisor a agentes del sistema educativo que cumplen funciones de conducción, planeación, capacitación y administración local o regional del proceso. En los países de la región existen denominaciones equivalentes, tales como coordinador de área, inspector, personal de apoyo de secretaría o ministerios, director de planteles educativos, etc.

La capacitación del personal de supervisión y apoyo resulta prioritaria para garantizar su contribución en los diversos procesos educativos.

La estrategia global de capacitación en tanto pretende cambiar la práctica y nutrir las conceptualizaciones de este personal, deberá incluir mecanismos de preselección (vinculado a las motivaciones de los participantes y a estímulos adecuados) y otros posteriores de selección de los agentes más aptos. También considerará la realización de talleres regionales y/o zonales en los cuales se utilicen, entre otros, los procedimientos y técnicas siguientes:

1. Discusión de materiales leídos previamente.
2. Estudios de casos reales o ficticios. Análisis y alternativas.
3. Dramatizaciones, sociodramas y simulación de situaciones problemáticas.
4. Exposición y análisis de experiencias grupales significativas. Planteo de alternativas.
5. Elaboración de materiales prototipos, pruebas y rediseño de los mismos.
6. Tareas comunitarias y/o sociales.

El uso de los medios de comunicación en la capacitación de los agentes educativos es recomendable a partir de un contexto grupal.

Asimismo se contemplarán acciones de seguimiento y/o visitas de apoyo didáctico, cuando se trate de agentes de base (o equivalentes).

Todas las propuestas formuladas deberán ser desarrolladas de acuerdo con las características de cada país o región. Sin embargo, se solicita muy atentamente a la OREALC la designación de un equipo de especialistas que elaboren un "Modelo de Sistema Permanente de Formación, Capacitación y Perfeccio-

namiento de Agentes Educativos de Adultos", sobre la base de los lineamientos expuestos.

12. RESUMEN FINAL DE LA RELATORIA

Félix Chaparro

En el seminario se plantean una serie de aspectos importantes vinculados con la EBA.

Entre esos aspectos se distinguen cuestiones relacionadas con la concepción, el currículo, la investigación, las instituciones y los agentes educativos y se logra consenso en las consideraciones diagnósticas.

Se caracteriza a la EBA como una educación de tipo formal, definida por las equivalencias con el sistema regular y con un carácter compensatorio, propedéutico e indiferenciado que asume modalidades aceleradas y ofrece opciones presenciales, abiertas y a distancia apoyadas indistintamente en procesos individuales y grupales de aprendizaje.

Se estima que los enunciados oficiales sobre la "participación" como fundamento y propósito de la EBA no son congruentes con la realidad expresada en la planeación y la administración centralizadas, la selección y la organización de contenidos en currícula y materiales educativos únicos de aplicación nacional, las metodologías "verticales" y el uso unidireccional de los medios masivos de comunicación.

Se aprecia que a la EBA se le adjudica una jerarquía secundaria en el orden de prioridades establecido en el sector educativo. Esto se evidencia en los magros presupuestos y la escasa disponibilidad de recursos y se refleja tanto en la búsqueda del aprovechamiento de locales e instalaciones del sistema escolar regular y de las comunidades atendidas, como en el concurso de agentes educativos no especializados y mal remunerados o reclutados con el status de voluntarios y en condiciones honorarias de trabajo.

La EBA se dirige a la población subescolarizada mayor de 15 años de edad y sus servicios tienen una cobertura limitada y exhiben bajos índices de eficiencia.

Existen pocas investigaciones en el campo de la EBA, son predominantemente descriptivas o exploratorias y sus resultados no inciden en la toma de decisiones a nivel macro y ni siquiera se comunican o divulgan con la amplitud suficiente.

Las coincidencias y los acuerdos sobre la EBA no disimulan la presencia de un conjunto de situaciones variadas y complejas que se manifiesta como problemático y hasta dilemático.

En ese conjunto aparecen las oposiciones, los conflictos y las paradojas referidas a los aspectos políticos y a los técnicos; a la racionalidad institucional y a las necesidades de los usuarios; al centralismo y a la participación; a la cobertura de los servicios y a la calidad, relevancia y aprovechamiento del aprendizaje; a la educación de adultos y a la educación popular; a las organizaciones gubernamentales y a las no gubernamentales; a lo macro y a lo micro; a lo formal y a lo no formal; etc. Son ejemplos de términos apareados y polémicos en la consideración y el análisis de la concepción de la EBA.

En el mismo sentido se da la confrontación entre la cultura popular y el sa-

ber universal; la experiencia inmediata y el conocimiento sistemático; el pragmatismo y el cientificismo; los modelos curriculares únicos y los diversificados; los objetivos conductuales y la conciencia crítica; la organización por áreas o asignaturas y la estructura de proyectos; las modalidades abiertas y las presenciales; el aprendizaje individual y los procesos grupales; la directividad y la no directividad; la dirección consciente y el espontaneísmo; etc. Son expresiones de inquietud y preocupación sobre la temática del currículum de la EBA.

De manera similar surgen los planteamientos acerca de lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación y de la profesionalización y el voluntariado; de las remuneraciones y el compromiso y la especialización y la polivalencia en los agentes educativos.

Todos estos puntos convergen en el eje de las definiciones tentativas para la EBA e influyen tanto en su determinación como en el de las innovaciones en su seno.

En consecuencia, los participantes del seminario reconocen la necesidad de investigar, analizar y reflexionar sobre los problemas de la EBA para conceptualizarla con plenitud y riqueza de matices en un marco respetuoso de su especificidad.

Esto supone el otorgamiento de una identidad propia que rompa con las relaciones estrechas de equivalencia con el sistema regular.

Implica la apertura y el establecimiento de mecanismos de participación social, la descentralización de las acciones educativas, la coordinación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales vinculadas con la EBA y la articulación con otras agencias de servicio no educativas.

Requiere la recuperación del papel protagónico de la escuela pública, la ampliación de su cobertura y la extensión de la atención a sujetos menores de 15 años.

Exige una transformación de los roles de los agentes educativos y nuevos criterios para su selección, reclutamiento, capacitación, actualización, especialización y perfeccionamiento.

Prescribe diseños curriculares que permitan la organización de contenidos en un núcleo de interés nacional con alternativas diversificadas de acuerdo con particularidades regionales y locales. Además que guarden un adecuado equilibrio entre los aspectos pragmáticos y los académicos y tomen en cuenta las experiencias y conocimientos del adulto.

Finalmente indica la conveniencia de adoptar metodologías que privilegien los procesos grupales de aprendizaje y favorezcan la adquisición, la sistematización y la ampliación del saber científico, tecnológico y cultural.

En cuanto a la investigación, reivindica las estrategias participativas y las orientaciones cualitativas.

SEMINARIO TECNICO REGIONAL SOBRE ALTERNATIVAS DE EDUCACION DE ADULTOS

Anexo Relación de Participantes

NOMBRE	CARGO	INSTITUCION QUE REPRESENTA	DIRECCION DE LA INSTITUCION Y Y TELEF.	PAIS	DIRECCION PERSONAL Y TELEF.
Luis Contreras	Director	Dirección de Educación de Adultos Ministerio de Educación	Edif. Sede Ministerio de Educación. Esq. de Salas. Teléf. 562-92-32	Venezuela	Calle Arichuna. Qta. Aurrita. La Trinidad. Teléf. 93-72-61
Bancel Rodas Agustins	Maestra Inspectora de Educ. de Adultos	Inspección Nacional de Educación de Adultos	Bartolomé Mitre y Buenos Aires	Uruguay	Bulevar España, 2840. Teléf. 98-74-93 70-83-46
Martha Elena Baracaldo Quintero	Maestra	Universidad Pedagógica Nacional	Calle 72 con Carrera 11	Colom-	Teléf. 44 35-20-44 Ext. 136. Calle 75 B # 49-10 Bogotá - Colombia
Luis Oscar Londoño Z.	Direc. Regional Fundación Alfabetizadora Laubach	Centro Laubach de Educ. Popular Básica de Adultos - CLEBA	Apartado Aéreo-2561 Medellín Teléf. 242-39-32	Medellín Colombia	Carrera 89 # 36-31 Teléf. 253-85-90
Madza Julita Nogueira	Directora de Escola/ Editora	Associaçao Nacional de Educaçao (ANDE)	Rua Bartira, 387. Teléf. (011) 864-01-11	Brasil	R. Conselheiro Furtado Nº 827, Ap. 1001. Teléf. (011) 278-22-72

NOMBRE	CARGO	INSTITUCION QUE REPRESENTA	DIRECCION DE LA INSTITUCION Y Y TELEF.	PAIS	DIRECCION PERSONAL Y TELEF.
Alberto Gustavo Brusa	Maestro			Montevideo, Uruguay	Luis Lamas Apto. 502 Teléf. 72-34-04
Ana María Rojas Lucero	Metodolo-Inspectora Educ. de Adultos	Ministerio de Educación	Obispo #160 Esq. Mercaderes	Ciudad Habana	San Rafael 967 entre Espada y Hospital. Ciudad Habana
José Rivero H.	Especialista regional educación de adultos	UNESCO (OREALC)	Casilla 3187 Santiago de Chile. Teléf. 223-55-82	Perú	Teléf. 223-55-82
Carmen Perotta	Chefe de Departamento de Desenvolvimiento educacional	Fundaçno EDUCAR	Rua da Alfandega 214. Centro Río de Janeiro-Brasil	Brasil	Rua Uruguai, 511 Ap. 802 Tijuca 20510 Rio de Janeiro -Brasil
Celia Solís Sánchez	Directora de Educ. Básica	Instituto Nacional para la Educación de Adultos	Campos Elíseos 188.14 piso. Méx. DF. Teléf. 250-32-08	Méxi-	Rosa de Castilla 163 Col Molino de Rosas. México D.F.
Patricio Montero Lagos	Investigador educacional/académico	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)	Erasmo Escala Nº 1825. Santiago. Teléf. 698-71-53	Chile	San Ignacio 4395 Santiago, Chile. Teléf. 51-88-32

NOMBRE	CARGO	INSTITUCION QUE REPRESENTA	DIRECCION DE LA INSTITUCION Y Y TELEF.	PAIS	DIRECCION PERSONAL Y TELEF.
Marta Ester Fierro	Coordinadora Gral. Programa "MEIER"	Consejo Gral. de Educación	Catamarca 65 C.P. 5300 - La Rioja . Teléf. 155-01/266-12	Argentina	Av. Ortiz de Ocampo 1740 C.P. 5300 La Rioja. Teléf. 0822-24-2-98
Adrián Velásquez Cervantes	Jefe Depto. Académico INFOCAP	INFOCAP-ENAPU S.A.	Av. Manco s/n Callao Perú Casilla 274	Perú	Av. Aviación 1678. Urb. Tupac Amaru - La Victoria - Lima - Perú
Félix Jorge Chaparro Pelassi	Especialista contratado	OREALC UNESCO	Santiago de Chile	Argentina	Paseo de Tabaquito 65 Alteña II Lomas Verdes (C.P. 53120) Naucalpán. Edo. México Teléf. 393-36-65
Ligia Alfonzo Ríos	Jefe del Departamento de Educ. Básica	Ministerio de Educación - Caracas	Edificio sede esq. de Salas Teléf. 562-24-29	Venezuela	Calle 6 Quinta Marysol. Urb. La Paz El Paraíso. Teléf. 49-28-47 Caracas

NOMBRE	CARGO	INSTITUCION QUE REPRESENTA	DIRECCION DE LA INSTITUCION Y Y TELEF.	PAIS	DIRECCION PERSONAL Y TELEF.
Daniel Schugurensky	Investigador	CREFAL	Quinta Eréndira s/n 61600. Pátzcuaro, Mich. (454) Teléf. 21-7-40	México	Quinta 3 Re-15. 61600. Pátzcuaro, Mich.
Cayetano Angel de Lella	Investigador titular "A"	Universidad Nacional Autónoma de México	Centro de Estudios sobre la Universidad. Ciudad Universitaria (04510) México D.F. Teléf. 655-02-09	Argentina	Arcos 4143 2º "G" Buenos Aires - Argentina Teléf. 854-312 y 70-05-12
Belkis Barreto de Morales	Supervisor	CREA-REDALF Venezuela	Ministerio de Educación - Edif. sede esq. de Salas - Caracas Teléf. 562-23-31	Venezuela	Av. 2 Resid "Ana María" piso 8 Apto. 8-B Urb. Montalbán Teléf. 442-10-73

DOCUMENTOS DE LA SERIE REDALF

1. Consulta técnica regional para la constitución de la red regional de capacitación y de apoyos específicos en programas de alfabetización y educación de adultos. Caracas, Venezuela, 9-13 septiembre 1985. *Informe final.*

2. Primer taller regional para el fortalecimiento de la red regional de capacitación de personal y de apoyos específicos en programas de alfabetización y de educación de adultos en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, Michoacán, México, 17-21 marzo 1986. *Informe final.*

3. Chaparro, Félix. *Documento Base* (preparado para el) Seminario técnico regional sobre alternativas de educación básica de adultos en el marco de la REDALF del Proyrcto Principal. Colonia Tovar, Venezuela, 29 septiembre-6 octubre de 1986.

4. Maestro, Gioia. *Bibliografía anotada sobre educación polivalente.* Santiago, Chile, octubre 1986.

5. OREALC-UNESCO. Alfabetización y post alfabetización en América Latina (perfiles de proyectos y programas vigentes), Santiago, Chile, febrero 1987

6. Educación de adultos en el proyecto principal. Estudio Bibliográfico. Nora Schlaen. Santiago, Chile, febrero 1987.

Enrique Delpiano 2058. (Plaza Pedro de Valdivia) Casilla 3187 - Santiago • CHILE.